

Tartu Ülikool

Sotsiaal- ja haridusteaduskond

Haridusteaduste instituut

Klassiõpetaja õppekava

Ene Punger

ÜHE TARTU KOOLI LASTEVANEMATE JA ÕPETAJATE KOOSTÖÖ TEISE JA
NELJANDA KLASSI LASTE INGLISE KEELE ÕPETAMISEL

Magistritöö

Juhendaja: lektor Airi Niilo

Läbiv pealkiri: Kooli ja kodu koostöö võõrkeele õpetamisel

Tartu 2017

Ühe Tartu kooli lastevanemate ja õpetajate koostöö teise ja neljanda klassi laste inglise keele õpetamisel

Resümee

Võõrkeelte õppimine on üleilmastumisprotsessi valgel muutumas aina olulisemaks. Võõrkeeleõppe edukuse üheks määravaks teguriks on kooli ja kodu eesmärgistatud koostöö. Magistr töö eesmärgiks oli uurida, kuidas kooli ja kodu koostöös läbiviidud muudatused võõrkeeleõppe korralduses aitavad muuta vanemate hinnanguid võõrkeeleõppele. Uurimus viidi läbi pikiuurimusena ühe Tartu kooli lastevanemate seas laste võõrkeeleõppe esimese õppeaasta kevadel ja kolmanda õppeaasta talvel. Sama valimi küsitlemiseks koostati kaks ankeeti. Mõlemas ankeedis oli kaks osa: vanemate ootused ja hinnang laste võõrkeeleõppele vaadeldava perioodi jooksul ning vanemate nägemus sama perioodi jooksul toimunud võõrkeeleõppe sisust. Tulemustest ilmses, et kuigi vanemate hinnangud laste võõrkeeleõppele vaadeldava perioodi jooksul muutusid, ei saa muutuseid kindlalt seostada kooli ja kodu koostöös läbiviidud muudatustega.

Võttesõnad: võõrkeeleõpe, kooli ja kodu koostöö, võõrkeeleõppe sisu, hinnangud.

Collaboration of parents and teachers of 2nd and 4th grade students in one school of Tartu
in teaching English

Abstract

In a light of globalization, learning foreign languages is getting more and more significant. One decisive factor in success of learning foreign language is home-school purposeful collaboration. The objective of the Master's thesis was to find out the extent to which the changes in teaching English made in home-school collaboration process help to change parents' assessments of teaching English. A longitudinal study was conducted among the parents of one school in Tartu after their children's first and during the third year of learning English. The same sample was questioned twice. Both questionnaires consisted of two parts: parents' expectations and assessments of teaching English during the observed period and parents' vision of the content of teaching English during the same period. The study shows that although parents' assessments had changed during the observed period, the changes cannot be firmly associated with the changes made in home-school collaboration process.

Keywords: teaching foreign language, home-school collaboration, content of teaching foreign language, assessments.

Sisukord

Sissejuhatus.....	5
<i>Inglise keele positsioon maailmas.....</i>	<i>5</i>
<i>Võõrkeelesõppe eesmärgid.....</i>	<i>6</i>
<i>Võõrkeelesõppe metoodika.....</i>	<i>7</i>
<i>Kaasaegse võõrkeelesõppe sisu.....</i>	<i>8</i>
<i>Laste võõrkeelesõppe iseärasused.....</i>	<i>9</i>
<i>Võõrkeelesõppe Eestis.....</i>	<i>10</i>
<i>Võõrkeelesõppe uuritavas koolis.....</i>	<i>13</i>
<i>Kooli ja kodu koostöö.....</i>	<i>14</i>
<i>Õpetaja kui koostöö võtmesisk.....</i>	<i>16</i>
<i>Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused.....</i>	<i>17</i>
Metoodika.....	18
<i>Valim.....</i>	<i>18</i>
<i>Mõõtevahend.....</i>	<i>18</i>
<i>Uuringu protseduur.....</i>	<i>19</i>
<i>Andmete analüüsimise meetodid.....</i>	<i>21</i>
Esimese küsitluse tulemused.....	23
Teise küsitluse tulemused.....	27
Arutelu.....	37
<i>Piirangud ja soovitus edaspidiseks uurimiseks.....</i>	<i>40</i>
Tänuõnad.....	41
Autorsuse kinnitus.....	41
Kasutatud kirjandus.....	42
Lisa 1. Esimene ankeet lapsevanemale	
Lisa 2. Teine ankeet lapsevanemale	

Sissejuhatus

Võõrkeelte õppimise tähtsus suureneb iga päevaga ning lapsed puutuvad võõrkeeltega kokku juba väga varases eas. Suur osa laste esimestest võõrkeelteadmistest saadakse ümbritsevast keskkonnast meedia ja arvuti vahendusel. Tagamaks ametliku võõrkeeleõppe maksimaalset tulemuslikkust, tuleb paljudele selle teemaga seostuvatele küsimustele vastused leida. Milline vanus on optimaalne võõrkeeleõppe alustamiseks koolides? Milline on kõige õigem metoodika? Millised tegurid määravad ära võõrkeeleõppe edukuse või edutuse? Kui suur roll on õpetajal, õpilasel endal või vanematel?

Põhikooli riiklik õppekava näeb ette, et laste kokkupuude võõrkeele osaoskustega peaks toimuma järk-järgult, pidades silmas, et „I kooliastmes on oluline mängulisus, suur kaal on salmidel ja lauludel“ (Põhikooli riiklik õppekava, 2011, lk 8).

Kuigi sellel ajal alustatakse ka teadliku keeleõppega, mille eesmärgiks on keelestruktuuride ja sõnavara omandamine, peaks võõrkeeletundides jääma piisavalt aega ka nn kaudseks õppimiseks läbi mänguliste tegevuste (Ruutmets & Saluveer, 2010). Samuti peetakse võõrkeeleõppe edukuse juures oluliseks aspektiks vanemate kaasamist. Uuringud on tõestanud, et vanemate huvitatavus ja osalemine laste õppeprotsessis mõjutab oluliselt laste õpitulemusi ja edukust keele omandamisel (Brewster, Ellis, & Girard, 2002). Õpilase üldine akadeemiline edukus on seotud vanematepoolse panusega toetava õpikeskkonna loomisesse; kõrgete, kuid mitte võimatute õpi- ja karjäärieesmärkide seadmisesse ning laste koolielus osalemisse (Ma, Shen, Krenn, Hui, & Yuan, 2016). Kaasates vanemaid rohkem haridusasutuse tegevusse saame me mõjutada positiivselt vanema usaldust haridusasutuse ja seega ka õpetaja vastu (Adams, Forsyth, & Mitchell, 2009).

Inglise keele positsioon maailmas

Viimaste aastate kiire globaliseerumine on kaasa toonud inglise keele järjest laialdasema kasutamise nn maailmakeelena (Brewster, Ellis, & Girard, 2002). Kuigi inglise keel ei ole keelt emakeelena kõnelejate arvu poolest esikohal (Harmer, 2001), on ta ainuke kõigil viiel kontinendil laialdaselt esindatud keel (Melitz, 2015), olles seeläbi juhtpositsioonil keelena, mida kasutavad erinevate emakeeltega inimesed omavahelises suhtluses (Harmer, 2001). Kuna inglise keel on ametliku keelena kasutusel kuuekümnes ning olulisel positsioonil veel kahekümnes riigis, on mõistetav, et paljude riikide valitsused julgustavad oma riikide kodanikke inglise keelt omandama (Brewster et al., 2002).

Samas on märgatav ka eelpoolnimetatud tendentsi kriitikute kasvav mure teiste keelte staatuse ja olulisuse vähenemise üle. Inglise keele leviku ja positsiooni üle arutledes leitakse,

et samal ajal kui rahvusvahelise teaduskeele mainega inglise keele oskus avab paljude inimeste jaoks uksi ja on võimaluseks, kaasneb selle niivõrd laia levikuga oht teiste Euroopa keelte säilimisele elujõulise ja täisväärtusliku teadus- ja loomekeelena (Phillipson, 2015).

Siiski on inglise keel paljudes Euroopa riikides saanud ametlikuks osaks pere- ja avalikust keskkonnast, seda eriti läbi televisiooni, muusika, ajalehtede ja ajakirjade (Brewster et al., 2002). Nõudlus inglise keele varase omandamise järele tuleneb muuhulgas lapsevanemate arusaamast, et inglise keel on vahend pääsemaks õppima ülikooli soovitud erialale (Linn, 2015) ning saavutamaks majanduslikku, kultuurilist või hariduslikku eelist teiste omavanuste ees (Brewster et al., 2002).

Võõrkeeleõppe eesmärgid

Inimesed õpivad ja kasutavad võõrkeelt väga erinevatel põhjustel ja eesmärkidel, mille teadvustamine võib oluliselt mõjutada, millistele komponentidele võõrkeele õppimisel erilist tähelepanu pöörata (Saville-Troike, 2006). Võõrkeele omandamist mõjutavaid tegureid on palju – eeskätt motivatsioon, keelelised hoiakud ja keelekeskkond. Erilise pingutusena omandatakse võõrkeel keelekeskkonnas, kus uut keelt vajatakse igapäevaelu toimingutes (Hausenberg & Krall).

Eelnevast tulenevalt on ka võõrkeele mõistet väga erinevalt defineeritud. See võib olla ametlik või sotsiaalelt domineeriv keel, mille oskus on hädavajalik hariduse ja töö ning teiste põhieesmärkide saavutamiseks. Selline, sageli rahvusvahemuste ja tänapäeval üha rohkem ka sisserändajate nägemus, kui keelt on vaja õppida igapäevaeluga toimetulekuks (Cook, 2002) vastandub ülejäänud levinud definitsioonidega. Teistel juhtudel on võõrkeel, olemata õppija sotsiaalses keskkonnas väga laialt levinud, töövahendiks erinevate protsesside juures. Nendeks protsessideks võivad olla reisimine ja sagedane võõras keele- ja kultuuriruumis viibimine, lugemisel põhinev õppimine olukorras, kus emakeelseid publikatsioone pole piisaval määral või ka ametikohustuste täitmine nendel juhtudel, kui tööväliselt suheldakse emakeeles (Saville-Troike, 2006). Sarnaselt on teemat käsitlenud ka Barry McLaughlin (1978), väites, et paljudes, eriti väiksemates riikides on rahvusvaheliselt laia kandepinda omava võõrkeele õppimine hädavajalik just hariduslikel, kultuurialastel, majanduslikel ja tehnoloogilistel eesmärkidel. Samas on võõrkeel sageli lihtsalt akadeemiline õppeaine, omamata kasutusvajadust või –võimalust õppija igapäevaelus ning olles ka tuleviku seisukohast väheperspektiivikas (Cook, 2002). Eestis on võõrkeeleõppe esmaseks eesmärgiks tagada õppurite piisav keeleoskus jätkamaks vajadusel õpinguid välismaal ning olemaks konkurentsivõimeline rahvusvahelisel tööturul (Euroopa keeleõppe raamdokument, 2007).

Selline eesmärgipüstitus on kõige sarnasem Saville-Troike (2006) ja McLaughlini (1978) käsitlustega.

Võõrkeeleõppe metoodika

Läbi aegade on arusaam keeleoskusest olnud väga erinev ning teinud läbi suure arengu. Traditsioonilise käsitluse järgi defineeriti keeleoskust õpikutes kirjeldatud häälikute, sõnavara ja grammatika omandamisena, mille käigus pidi automaatselt arenema ka õppija oskus keelt kasutada (Kaivapalu & Martin, 2010). Hilisemad mudelid tõlgendavad keeleoskust kui oskust kasutada keeleteadmisi (hääldust, grammatikat ja sõnavara) eesmärgipäraselt nii suuliste ja kirjalike tekstide mõistmiseks kui ka koostamiseks, võttes arvesse konteksti ja suhtluspartnerid (Hausenberg, Kikerpill, Rõigas, & Türk, 2004). Võõrkeelte õppimise ja teise keele omandamise teaduslik uurimine on kestnud juba neli aastakümnet. Selle ajaga lisandunud ja jätkuvalt lisanduvate teadmiste ja kogemuste baasil toimuvad muutused mõtteviisis ning arengud võõrkeeleõppe metoodikas (Kaivapalu & Martin, 2010).

Erinevatel perioodidel kasutusel olnud võõrkeele õpetamise meetodid on aja jooksul arenenud ja täiustunud. Meetodeid on jagatud traditsioonilisteks, näiteks grammatika-tõlke, otsene, audio-lingvaalne ja kognitiivne meetod; humanistlikeks, näiteks sugestiivõpe, ühisõppimismeetod, vaikne meetod ja käsutäitmismeetod; ning suhtlusmeetoditeks, näiteks kommunikatiivne ja loomulik meetod (Kingisepp & Sõrmus, 2000). Kuna õpetamine on alati rohkem kui kindla retsepti järgimine, on ka nende üldnimetatud meetodite kasutamine ja oma uskumustele, stiilile ning kogemustepagasile vastavaks kujundamine iga õpetaja valik (Larsen-Freeman, 2000).

Suhtlus, olemata pelgalt seltskondlik vestlus, hõlmab erinevate nõudmistega olukordi ning toimub nii suulises kui ka kirjalikus vormis (Kruse, 2014). Õpitavas keeles suhtlemist seadsid ka traditsioonilist käsitlust toetavad meetodid oma eesmärgiks, kuid selgus, et meisterlik keelestruktuuride valdamine ei taga veel oskust võõrkeeles suhelda (Larsen-Freeman, 2000). Sealt alates on populaarsust kogunud kommunikatiivse meetodi ja 1960ndatel välja kujunenud osaoskute arengule suunatud võõrkeeleõppe eesmärgiks just suhtluskompetentsi saavutamine ning õpilaste oodatavaks pädevuseks võõrkeelest arusaamine ja enda arusaadavaks tegemine (Larsen-Freeman, 2000). Euroopa riikides, kus on pikaajaline lastele inglise keele õpetamise kogemus, valitseb praeguseks üksmeel kommunikatiivse meetodi õigsuse üle (Brewster et al., 2002).

Samas jätkub arutelu võõrkeeleõppe grammatilise ja leksikaalse täpsuse osakaalu üle. Euroopa keeleõppe raamdokumendis (2007) rõhutatakse suhtluseesmärgi ja konteksti rolli

ning Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) väidetakse, et pikaajalise töö tulemusena kujunev keeleline korrektsus ei ole põhikooli võõrkeeleõppe juures olulisim. Ka ajakirjanduses ja sotsiaalmeedias levib arvamus, et põhiline on sõnumi kohalejõudmine. Sellele vastandub arusaam, et võõrast keelt õppides on vaja selle keele seaduspärasused ja sõnavara ning väljendid omandada võimalikult täpselt (Kruse, 2014). Liigsele kommunikatiivsusele keskendumise juures nähakse võimalikke ohtusid muude suhtlusstrateegiate domineerimise, elliptilise keelekasutuse ning keele struktuuri tähelepanuta jäämise näol. (Kruse, 2014, viidatud Skehan, 2000 j).

Kaasaegse võõrkeeleõppe sisu

Keeleteaduslik lähenemine viimastel aastakümnetel jagab keele neljaks osaoskuseks: kuulamine, rääkimine, lugemine ja kirjutamine (Cameron, 2001).

Osaoskusi on liigitatud mitmel erineval moel. Näiteks vastuvõtt (retseptsioon) ja keeleloome (produksioon) või rääkimine ja kuulamine kui suulised ning lugemine ja kirjutamine kui kirjalikud osaoskused (Kaivapalu & Martin, 2010). Võõrkeele kui terviku arengut silmas pidades on samas vaja kommunikatiivsete oskuste eelisseisundit tasakaalustada teiste osaoskuste asjatundliku arendamise läbi (Kruse, 2014).

Euroopa keeleõppe raamdokumendis on keeleoskukäsitlusele samuti aluseks kommunikatiivsuse printsiip. Keeleoskus on keeleteadmiste, milleks on hääldus, grammatika ja sõnavara, eesmärgistatud ning konteksti ja partnereid arvestav kasutamine nii keeleloomes kui ka vastuvõtmisel (Euroopa keeleõppe raamdokument, 2007).

On diskuteeritud selle üle, kas eelpoolnimetatud teadmiste ja oskuste näol on tegemist eraldiseisvate või seotud teguritega (Kaivapalu & Martin, 2010). Nissilä, Martin, Vaarala, & Kukka (2006, viidatud Kaivapalu & Martin, 2010 j) on jõudnud järeldustele, mille kohaselt on mingi osa keeleoskust ühtne ning kirjeldatakse osaoskuste vahelist korrelatsioonisuhet – lugedes arenevad samaaegselt ka rääkimine ja kirjutamine. Teisalt ei ole korrelatsioon täielik – hea rääkimisoskus ei taga automaatselt head lugemisoskust ja ainult lugemise harjutamine oskuslikku kirjutamist.

Uurides sõnavara ja grammatika suhet osaoskustega jäid vastused küsimusele, kas sõnavara ja grammatikat peaks harjutama ja hindama eraldi või piisab vaid osaoskuste harjutamisest ja hindamisest, erinevaks. Grammatiliste konstruktsioonide harjutamine ja sõnavarale tähelepanu juhtimine on keele omandamisele abiks, samade teadmiste eraldiseisev hindamine pole selle uuringu tulemuste põhjal keeleoskuse arengu seisukohast oluline, see võiks toimuda keelekasutuse üldise hindamise sees. Autorid Kaivapalu ja Martin (2010)

illustreerivad oma lähenemist võõrkeelesõppe sisule järgmise mudeliga (vt joonis 1).



Joonis 1. Kämbelamall võõrkeelesõppe sisu kohta (Kaivapalu & Martin, 2010)

Sõrmed tähistavad rääkimis-, kuulamise-, lugemis- ja kirjutamisoskust, põial grammatika ja sõnavara rollis saab teha koostööd mis tahes sõrmega. Kämmal ühendab erinevad osaoskused terviklikuks keeleoskuseks.

Laste võõrkeelesõppe iseärasused

Jätakuvalt arutletakse selle üle, milline on parim meetod lastele võõrkeelesõpetamiseks. Et tagada võõrkeelesõppe edukust, peavad meetodite valik ja õppekava koostamine olema kooskõlas õppija vanusega (Kaivapalu & Martin, 2010). Peale vanuse nimetab Saville-Troike (2006) järgmisi võõrkeelesõppe edukust määravaid tegureid: õpilase sotsiaalne kontekst ja kogemus, emakeele mõju võõrkeelesõpetamisele, võimekus, motivatsiooni, vanus ning õpetamise

kvaliteet, millele Kaivapalu ja Martin (2010) lisavad suhtumise, avatuse ning valmisoleku riskida ja katsetada. Kuna käesolev töö keskendub noorema kooliea laste võõrkeeleõppele, käsitletakse lähemalt vanust kui ühte võõrkeeleõppe tegurit.

Põhikooli noorematele õpilastele võib võõrkeeleõpe olla rohkem kasvamise ja arenemise protsess. Selles vanuses kujunenud positiivne hoiak võõrkeele suhtes võib viia elukestva huvini ning motivatsiooni, eriti sisemise, loomine ja säilitamine võiks olla õppe võtmesõnaks (Oga-Baldwin, Nakata, Parker, & Ryan, 2017).

Erinevad uurijad on keeleõppe raames korduvalt uurinud õppija vanuse mõju keele omandamisele (Kaivapalu & Martin, 2010). Väidetavalt on võõrkeeleõppe varasel alustamisel mitmeid eeliseid (Cameron, 2001), milleks on Dunni (2012) järgi väga noorte ja noorte laste, kes erinevalt noorukitest ja täiskasvanutest on motiveeritud keelt omandama ilma teadliku õppimiseta, nn sisemine sundus. Samas näib teatud tundlike perioodide järel kindlate keeleliste oskuste omandamine aeglustuvat (Kaivapalu & Martin, 2010).

Laste ja täiskasvanute erinevused võõrkeele omandamisel on muuhulgas tingitud asjaolust, et lapsel on samaaegselt käsil nii maailma sildistamise kui ka keele omandamine protsess. Täiskasvanutel on juba olemas suur hulk seoseid reaalse maailma ja keele vahel. Olemasolevate seoste muutmine on aga sageli palju keerulisem kui uute loomine (Kruse, 2014). Jeremy Harmer (2001) toob välja järgmised laste võõrkeeleõppele omased tunnused:

- lapsed tajuvad kuuldu tähendust ka siis, kui nad ei mõista kõiki sõnu;
- lapsed omandavad keelt pigem kaudselt, õppides pigem ümbritsevast keskkonnast ning kõigest, mida nad kuulevad ja näevad, kui õpetatavast konkreetsest teemast;
- lapsed on õppimises entusiastlikud ning huvitatud kõigest, mis nende ümber toimub, samas on nende tähelepanuvõime ajaliselt piiratud ning tüdimus saabub kiiresti;
- lastel on vajadus õpetaja individuaalse tähelepanu ja heakskiidu järgi.

Laste võõrkeeleõppe eelistest rääkides viidatakse sageli ka füsioloogilistele põhjustele: aju, olles selles vanuses plastilisem, on valmis vastu võtma tohututes kogustes informatsiooni (Kruse, 2014). Sama põhjusega seostavad Kaivapalu ja Martin (2010) ka laste paremat häälikute tajumise ja eristamise võimet, millega seletatakse, miks lapsed õpivad uut keelt paremini hääldama kui täiskasvanud.

Võõrkeeleõpe Eestis

Muudatused meid ümbritsevas maailmas ning Eesti positsiooni muutumine viimastel aastatel eeldavad riigilt süsteemset ning tõhusat võõrkeelte strateegiat (Eesti võõrkeelte

strateegia 2009-2015, 2009). Samas dokumendis nenditakse, et just haridussüsteemil lasub vastutus tagada Eesti elanike valmisolek õppida, töötada ja tegutseda edukalt Eestis ja mujal maailmas üleilmastumisega kaasnevas rahvusvaheliste suhete elavnemise, vastastikuste majandus- ja kultuurisidemete tihenemise, õppimisvõimaluste laienemine ning Euroopa Liidu tööturu avanemise olukorras. Hea võõrkeelte oskus tagab meie õppuritele võimaluse õpingute jätkamiseks ning enda täiendamiseks teistes riikides, eesmärgiks on olla nii erialateadmiste kui ka võõrkeelte oskuse poolest konkurentsivõimelised rahvusvahelisel tööturul.

Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) on öeldud, et „võõrkeeled avardavad inimese tunnetusvõimalusi ning suutlikkust mõista ja väärtustada mitmekultuurilist maailma, arendavad erinevate keeleliste ja mittekeeleliste vahenditega süsteemset mõtlemist ning eneseväljendusvõimalusi. Võõrkeeled arendavad kultuuriteadlikku suhtlusvõimet, andes teadmisi eri maade ja eri keeli kõnelevate rahvaste kohta“. Ainevaldkonda kuuluvate võõrkeelte õpe lähtub Euroopa keeleõppe raamdokumendi põhimõtetest ning selles kirjeldatud keeleoskustasemetest.

Euroopa keeleõppe raamdokumendist juhendatakse võõrkeele õppekavade, õppematerjali ja nende juhendite ning eksamimaterjali koostamisel üle Euroopa. Raamdokumendis antakse ülevaade suhtlemiseks ja keelevaldkonnas tegutsemiseks vajalikest teadmistest ja oskustest. Raamdokumendis fikseeritud keeleoskuse tasemed võimaldavad hinata õppija arengut keeleõppe igas etapis (Euroopa keeleõppe raamdokument, 2007).

Võõrkeelte ainevaldkonda kuuluvate keelte (k.a eesti keel teise keelena) õpe lähtub Euroopa keeleõppe raamdokumendist ning toetub selles kirjeldatud keeleoskustasemetele. Raamdokumendi ja Euroopa keelemapi põhimõtetele toetumine võõrkeeleõppes on abiks ealise ja individuaalse eripära arvestamisel, saavutatu kohta objektiivse tagasiside andmisel ning lastel oma tegevuse eesmärgistamisel. Kõik see toetab õpimotivatsiooni püsimist ning iseseisva õppija kujunemist (Põhikooli riiklik õppekava 2011).

Praegu kehtivas õppekavas ei rõhutata ühegi võõrkeele domineerimist teiste võõrkeelte üle (Varblane, 2015). Soler-Carbonelli (Dimova et al, 2015) väidab koguni, et tema poolt analüüsitud Eesti haridusdokumentides eelistatakse valdavalt kasutada üldisemat mõistet „võõrkeel“ nimeliste variantide (inglise keel, vene keel) asemel. Sel moel välditakse keeltele teatud kuvandite loomist (inglise ja vene keele seostamine survega eesti keele säilimisele ja jätkusuutlikkusele). Siiski on keelte õppimise vaba valiku võimalus muutnud õpitavate keelte proportsioone inglise keele kasuks (Eesti võõrkeelte strateegia 2009-2015, 2009) ning enamus õpilasi on valinud esimeseks võõrkeeleks inglise keele (Varblane, 2015).

Inglise keelt õpitakse Eestis kas A-, B- või C-võõrkeelena, vastavalt õpilaste soovidele ja kooli võimalustele kinnitab keeleveliku kool. A-võõrkeele õppimine algab I kooliastmes ja B-võõrkeel II kooliastmes (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Eesti võõrkeelte strateegias välja toodud andmete järgi on õpilaste huvi õppida A-võõrkeelena inglise keelt pidevalt kasvanud alates 1993/94 õppeaastast. 2008/09 õppeaastal õppis Eesti üldhariduskoolide päevase õppe õpilastest 70,9% inglise keelt A-võõrkeelena, 29,9% B-võõrkeelena ja 5,4% C-võõrkeelena.

Esimese võõrkeele õppimine algab algkoolis ja selle peamiseks eesmärgiks on arendada keeleteadlikkust (Euroopa keeleõppe raamdokument, 2007). Esimeses kooliastmes on oluline mängulisus, suur kaal on salmidel ja lauludel. Rõhk on suulistel osaoskustel, omandatakse esmane sõnavara ja õige hääldus. Kirjalike osaoskuste areng toetub sellele, mis on suuliselt juba õpitud. Peamise õpistrateegiana kasutatakse õpitu kordamist ning seostamist. Õppetöö hindamisel kasutatakse sõnalisi hinnanguid, mis keskenduvad peamiselt positiivsele õpitulemusele ja sisulisele tagasisidele. Keeleoskuse taotletav tase 3. klassi lõpus:

- kuulamine A1.2
- lugemine A1.1
- rääkimine A1.2
- kirjutamine A1.1

Teises kooliastmes jätkub suuliste osaoskuste arendamine, järk-järgult suureneva kirjalike tööde mahuga toimub ka lugemis- ja kirjutamisoskuse süstemaatiline arendamine. Õpilasi iseseisvalt lugema julgustades laiendatakse põhisõnavara ning teksti mõistmise oskust. Õpe on üles ehitatud printsiibil lähemalt kaugemale, tuntult tundmatule, konkreetsetelt abstraktsele; samal põhimõttel laieneb ka käsitletavate teemade ring. Sõnalise hinnangu või hinde vormis hindamisele tulevad kõik osaoskused kas eraldi või lõimitult, rõhutatakse eelõige seda, milles õpilane on olnud edukas. Keeleoskuse taotletav tase 6. klassi lõpus:

- kuulamine A2.2
- lugemine A2.2
- rääkimine A2.2
- kirjutamine A2.2

Esimeses ja teises kooliastmes alustatud alateemad jätkuvad kolmandas astmes osaoskuste arengu põhjal (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Võõrkeele õppimine jätkub ja rõhuasetus on nüüd suhtluspädevuse järk-järgulisel kujundamisel selle keelelises, sotsiolingvistilises ja pragmaatilises mõõtmes (Euroopa keeleõppe raamdokument, 2007). Lisaks kõikide osaoskuste võrdsele arendamisele hakkavad õpilased keeleõpet analüüsivalt käsitlema,

eesmärgiks on märgata eri keelte ning selle läbi ka kultuuride sarnasusi ja erinevusi ning pöörata tähelepanu enda ja teiste keelekasutusvigadele. Ka kolmanda kooliastme hindamine on sõnalise hinnangu või hinde vormis ning osaoskusi hinnatakse eraldi või lõimitult.

Keeleoskuse taotletav tase põhikooli lõpus:

- kuulamine B1.2
- lugemine B1.2
- rääkimine B1.2
- kirjutamine B1.2

Kõigi põhikooli kooliastmete võõrkeeleõppe ühised eesmärgid on õppija motiveerimine, keeleõppe suhtes positiivse hoiaku kujundamine ning igale õppijale tema jõupingutuste tunnustamise läbi eduelamuse võimaldamine (Põhikooli riiklik õppekava, 2011).

Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) öeldakse: „Hindamine on õpetamise ja õppimise lahutamatu osa“. Võõrkeeleõppe õpitulemuste hindamise eesmärgiks on õpilase arengu toetamise, sihikindlale õppimisele innustamise ja õpilase enesehinnangu kujundamise kaudu elukestvale võõrkeeleõppele aluse loomine. Hindamine toimub läbi õpilase algtaseme ja arengu kohta regulaarse informatsiooni kogumise, analüüsimise ning tagasiside andmise. Õpilase teadmisi ja oskusi hinnatakse vastavalt ainekavas taotletavatele õpitulemustele (Põhikooli riiklik õppekava, 2011).

Võõrkeeleõppe uuritavas koolis

Sarnastele alustele on üles ehitatud ka uuritava kooli võõrkeele ainekava. Vaadledavas koolis alustatakse esimese võõrkeele õppimist erinevalt riiklikust õppekavast juba 2. klassis.

Esimese kooliastme võõrkeeleõppe oodatava pädevusena nähakse õpilase suutlikkust mõista ja kasutada õpitavas võõrkeeles igapäevaseid äraõpitud väljendeid ja lihtsamaid fraase.

Keeleõpe on õpilasekeskne, tähelepanu on pööratud valdavalt kuulamise ja kõnelemise arendamisele, vähemal määral ka keeleteadmiste ja kirjutamisele. Oodatavad keeleoskuse tasemed 1. kooliastme lõpus on sarnaselt riiklikule õppekavale:

- kuulamine A1.2
- lugemine A1.1
- rääkimine A1.2
- kirjutamine A1.1

Esimeses kooliastmes on hinde kujunemisel määravamaks õpilase areng, st. hindamine keskendub eelkõige õpilase arengu võrdlemisele tema varasemate saavutustega. Tagasiside

andmisel rõhutatakse õpilase tugevusi: mida ta teab, mida ta teha oskab ja kuidas ta õppijana areneb. Hindamisel kasutatakse sõnalisi hinnanguid.

2. kooliastme lõppedes tuleb õpilane vähemalt ühes võõrkeeles toime igapäevastes suhtlusolukordades, huvitub võõrkeele õppimisest ning erinevatest maadest ja nende kultuuridest, on omandanud oskuse edaspidi võõrkeeli õppida. Selle kooliastme lõpuks omandavad õpilased kõigi osaoskuste keeleoskustaseme A2.2.

3. kooliastme lõpuks on õpilane võimeline õpitavas keeles igapäevastes situatsioonides suhtlema ning lugema ja mõistma eakohaseid võõrkeelseid tekste. Ta huvitub võõrkeelte õppimisest ning märkab erinevate kultuuride eripära, on omandanud oskuse edaspidi võõrkeeli õppida ja oma keeleoskust täiendada. Põhikooli lõpetajad omandavad kõigi osaoskuste keeleoskustaseme B2.2 (Ainekavad, 2016). Teises ja kolmandas kooliastmes on hindamise juures üha suurem roll omandatud ainealaste teadmiste ja oskuste võrdlemisel õppe aluseks oleva ainekava oodatavate õpitulemustega. Ainealaste teadmiste ja oskuste hindamise tulemusi väljendatakse numbriliste hinnetega viie palli süsteemis (Hindamisjuhend, 2016).

Õppematerjalidena on kasutusel kirjastus Studiumi õppekomplekt *I Love English*.

Õppekomplekt algab suulise eelkursusega, mis on oluline laste huvi tekitamiseks ning õigete hääldusaluste ja esmaste suhtlemisfraaside omandamiseks (Tera), olles ühtlasi vastavuses Eesti haridus- ja teadusministri määrusega (Õpikute, töövihikute ..., 2007) fikseeritud õppekirjanduse nõuetega. Määruse kohaselt tuleb õppekirjanduse koostamisel arvestada riiklikus õppekavas sätestatud õppe- ja kasvatustegevuse eesmärgid ning põhimõtteid, õppeaine kooliastme kohustuslike nädalatundide arvu ning ainekava eesmärgid, õppesisu, -tegevusi ja -tulemusi. Hästi koostatud õpiku juures on arvestatud õpilase vanuse ja õppeaine spetsiifikaga õppeülesannete vormilise ja sisulise valiku, keeletaseme ning kujunduse juures. Töövihik, mis üldjuhul moodustab teatud kindla õpikuga õppekomplekti, võimaldab õpilasel teadmisi kinnistada, kontrollida ja loovalt rakendada. Selles pööratakse rohkem tähelepanu ainedidaktikast tulenevatele uurimuslikele ja loovülesannetele.

Kooli ja kodu koostöö

Tänapäeva ühiskonnas toimunud muutustest ei ole kõrvale jäänud ka haridussfäär. Selle valdkonna arengud ning üleskerkinud probleemid nõuavad traditsiooniliste ning seni kasutusel olnud mudelite asendamist uuemate ning efektiivsematega. Samal ajal kui nõuded haridusele on varasemast kõrgemad ning kohati vasturääkivad (Lukk, 2008), eeldab jätkusuutliku teadmuspõhise õpiühiskonna poole liikumine koolisüsteemile mitteomast kiiret muutumist (Sarv, 2008), ning seda ka kooli ja kodu koostöös. Koostöö mõiste all peetakse

tavaliselt silmas erinevate osapoolte ühise eesmärgi nimel koos tegutsemise protsessi. Kooli ja kodu koostöö tasandil on osapoolteks õpilased, õpetajad, kooli juhtkond ja lapsevanemad (Lukk, 2008). Kooli ja kodu koostööprotsessi edukaks toimimiseks on vanemate osalemisele suurt tähtsust omistav Bruin (2017) väitnud, et kooli- või õpetajapoolse juhendamise läbi suureneb vanema vastutus ja lapsevanemaks olemine omandab uue, „haridusliku“ mõõtme.

Lapsevanemate osalemine koolielus on uue haridusstrateegia üks peamisi jõude (Lukk, 2008) ning vanemate head koostöösuhted kooliga mõjutavad positiivselt laste akadeemilist edukust (Wanat, 2010). Soomes (Sormunen, Tossavainen, & Turunen, 2011), mis on viimastel aastatel olnud PISA testide põhjal haridussaavutuste poolest maailmas vaieldamatult esirinnas, on laste kooliheaolu üsna madalate hinnangute põhjuseid analüüsides jõutud samadele järeldustele. Toimivat ja tulemuslikku kooli ja kodu koostööd nähakse nüüd peamise toena laste õppimisele ning arengule. Sarnaselt Soomele on ka paljudes teistes riikides arendatud strateegiaid suurendamaks vanemate osalust laste haridus- ja koolielus (Echaune, Ndiku, & Sang, 2015). Ameerika Ühendriikides võeti 2001. aastal vastu „The No Child Left Behind Act“, millega tunnustatakse vanemate osalemisõigust haridusküsimuste arutlemisel ja otsustamisel. Lõuna Aafrika Vabariigis on alates 1996. aastast sarnaseks dokumendiks „The Schools Act“, millega kehtestati riigikoolidele nõue hoolekogude töö juurutamiseks. Hoolekokku kuuluvad seal kooli juhtkond ning õpetajate, vanemate ja õpilaste esindajad (Echaune et al, 2015).

Kooli ja kodu vahelise koostöö juurutamine ja arendamine on mitmemõõtmeline protsess, kuna õpetajatel ja vanematel on siinkohal sageli erinevad, isegi vastanduvad tunded ja nägemus (Wanat, 2010) ning rahumeelset koostööd soovides jõutakse sageli vanematepoolse mittesekkumiseni (Dusi, 2012). Kuna vanemad tunnevad end uuenevas haridus- ja õpikeskkonnas ebakindlalt, lisandub koolidele lisaks laste harimisele ka lastevanemate koolitamise ülesanne. Selle eesmärgiks on teadvustada, et õpetajad ja vanemad töötavad ühiselt lapse arengu toetamiseks (Lukk, 2008; Dusi, 2012; Wanat, 2010). Efektivse koostöö aluseks on nii Epsteini (2001) ja Lukki (2008) järgi partnerlussuhe, mille kulgu juhitakse ühiselt järgnevatele põhipunktidele toetudes:

- Lapse ja perekonna tundmine, millest lähtuvalt saab seda põhilised fookused koostöö organiseerimiseks.
- Lapsevanemate ja õpetaja koostöö, mille eesmärgiks on luua koostöökeskkond, kus kõik osapooled tunneksid oma vajalikkust.
- Kooli-kodu koostöövormide varieerimine, mis tagab igale perele sobiva koostöövariandi leidmise ning etteantud mudelitesse mitte takerdumise.

- Lapsevanemate ja kooli koostöö, mis on suunatud kooli arengut puudutavate olulisemate küsimuste aruteludele.
- Usalduse loomine, mis läbi iga osalise vajaduste ja väärtuste tunnistamise on aluseks hästitoimivale koostööle.

Lisaks on Epstein (2001) rõhutanud ka järgnevate kooli ja kodu koostöö sujumiseks vajalike teemade tähtsust:

- Lapsevanemaks olemine (*parenting skills*), mille eesmärgiks on tagada lapsele hea kodune keskkond ja seeläbi positiivne areng.
- Kodus õppimine (*learning at home*) aitab lapsel koduste ülesannete juures abi saada. Sellesse olulisse koostöövormi saavad panustada nii õpetajad kui vanemad.

Kuni viimase ajani on selleteemalised uuringud keskendunud valdavalt vanemate osalemise ja laste õppe edukuse vahelistele üldistele seostele, süvenemata erinevat tüüpi osalemisvõimalustele, millele on orienteeritud viimased uuringud (Epstein, 2009). Järjest olulisemaks on muutunud teadvustamine, millist tüüpi vanemate osalust on vaja toetada soovitud eesmärkide saavutamiseks.

Õpetaja kui koostöö võtmeisik

Siiani on kooli kui kultuurilise, kommunikatiivse ja sotsiaalse keskkonna kujundamisel lasunud kõige suurem vastutus õpetajal (Sarv, 2008), kelle arvamus ja juhtnöörid olid lapsevanema jaoks autoriteediks. Kaasaegne kooli-kodu koostöö keskendub partnerlussuhetele põhinevale protsessile kus osapooltel on õigus ja võimalus esitada oma arvamusi ja ettepanekuid (Lukk, 2008). Kuigi kooli ja kodu jätkusuutliku partnerluse eest vastutavad kõik laste edukusest huvituvad osapooled (Epstein, 2009), jääb õpetajatele ikkagi oluline roll vanematega suhtlemise algatamises ja koostööle innustamises (Collier, Keefe, & Hirrel, 2015).

Tööd alustavale noorele õpetajale võib see osutada suureks väljakutseks. Madala koostöövalmiduse põhjusena nähakse asjaolu, et kaasaegses õpetajakoolituses puudusid kuni viimase ajani spetsiaalsed programmid, millega kindlustada õpetajakandidaate vajalike koostööoskustega ning seetõttu polnud alustavatel õpetajatel piisavalt oskusi, teadmisi ega enesekindlust toimiva koostöösuhte kehtestamiseks (Collier et al., 2015; Sormunen et al., 2011).

Taotletava kooli ja kodu partnerlussuhte juures on väga oluliseks teguriks usaldus, mis toetub lapsevanemate nägemusele koolist ja õpetajast. Lapsevanemate hinnangutest õpetajatele selgusid kaks suuremat gruppi:

- õpilasekesksed ning õpilase arengut oluliseks pidavad õpetajad, kes tunnevad huvi lapse käekäigu vastu ning loovad sellise kliima, kus lastel on võimalik ja nad ka soovivad õppida;
- ainekesksed õpetajad, kes keskenduvad enam ainele ja teadmistele kui lapsele ja tema arengule (Lukk, 2008).

On tõestatud, et õpilasekesksed õpetajad suunavad kodusid rohkem laste koolitöodes osalema. Lisaks suuremale teadlikkusele laste haridusest saavad vanemad sel moel võimaluse tihedamaks suhtlemiseks oma lastega samal ajal kui lapsed näevad, et õpetajad on huvitatud koostööst koduga (Epstein, 2009). Ainekesksed õpetajad näevad laste arengumeetodina sageli konkurentsi ja võistlust ning parandusmeetodina karistust. Seda tüüpi õpetajatega on oma kasvatuses teistest alustest lähtuvatel vanematel raske koostööd teha (Lukk, 2008).

Vanemate hinnangud õpetajale on sageli seotud õpetaja suhtlemisioskusega, mille olulisust rõhutatakse mitmete autorite poolt (Epstein, 2009; Krips, 2010). Krips (2010) toob välja järgmised õpetaja olulisemad suhtlemisoscused:

- esinemisoskus;
- oskus saada ja hoida psühholoogilist kontakti;
- oskus konfliktidega toime tulla;
- oskus kuulata;
- oskus faktidele tuginedes veenda;
- oskus oma emotsioone reguleerida;
- oskus teise emotsioone talle tagasi peegeldada;
- kehtestamisoskus.

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) rõhutatakse võõrkeeleõppe alguse mängulisuse ja eakohasuse olulisust. Järk-järgult liigutakse edasi võõrkeele nelja osaoscuse teadliku arendamise suunas. Valitseb üldine arusaam, et võõrkeeleõppe selle etapi põhieesmärgiks on õpitavas keeles suhtlema õppimine (Brewster et al, 2002). Üheks oluliseks teguriks võõrkeeleõppe edukuse juures peetakse vanemate kaasamist. Brewster, Ellis ja Girard (2002) väidavad, et on oluline seos vanemate õppeprotsessist huvitumise ning selles osalemise ja laste keeleõppeprotsessi edukuse vahel.

Käesolev magistritöö on kasvanud välja ühe kooli konkreetsest probleemist võõrkeele õpetamisel esimeses ja teises kooliastmes. 2014. aasta sügisel 2. klassis võõrkeeleõpet alustanud laste vanemate tagasiside järgi oli märgata laste probleeme inglise keele

õppimisega. Ühelt poolt oli koolis probleemiks eakohaste materjalide ja meetodite leidmine, kohandamine ja rakendamine võõrkeeleõppes sellel perioodil ning teiselt poolt õpetajate koostöö lastevanematega laste probleemide väljaselgitamisel ning inglise keele õppe korraldamisel. Varasemates töodes on vanemate ja õpetajate vaheline koostöö võõrkeeleõppe raames siamaani põhjalikult uurimata. Sellest tulenevalt soovis töö autor välja selgitada, kuivõrd kooli ja kodu koostöös läbiviidud muudatused võõrkeeleõppe korralduses aitavad muuta vanemate hinnanguid võõrkeeleõppele. Lähtuvalt uurimuse eesmärgist püstitas autor kolm uurimisküsimust:

1. Millised on lapsevanemate ootused ja hinnangud laste inglise keele õppele 2. klassis?
2. Millised on lapsevanemate ootused ja hinnangud laste inglise keele õppele 4. klassis peale õppekorralduses tehtud muudatusi?
3. Millised on võõrkeeleõppe tunnitegevused ja nende meeldivus lastele vanemate hinnangul 2. ja 4. klassis?

Metoodika

Valim

Tegemist on pikiuurimusega, kus on kasutatud nii kvalitatiivset kui ka kvantitatiivset uurimisviisi. Antud töös kasutatakse kõikset valimit, mille moodustavad 2014. sügisel selle kooli 2. klassis inglise keele õpet alustanud laste vanemad. Esimene küsitlus viidi läbi 2015. kevadel, teist korda küsitleti samade laste vanemaid 2016. talvel, kui lapsed olid 4. klassis. Planeeritud valimi suurus 2014. aastal oli 96 lapsevanemat, 2016. aastal oli vanemaid 98. Esimese korra valimist täitis ankeedi 45 vanemat (mis moodustas koguvalimist 47%), teise korra valimist 50 vanemat (koguvalimist 51%). Vanemate kohta taustaandmeid ei kogutud. Töö eesmärgi seisukohast pole selle jaoks vajadust, kuna uurija ei planeeri töö järeldeste tegemisel taustaandmetele toetuda.

Mõõtevahend

Andmekogumismeetodina kasutati ankeete, mille koostas töö autor koos juhendajaga. Esimese ankeedi koostamisel osales ka Kristel Ruutmets, kes oli tegevuse selles etapis töö kaasjuhendaja. Kuna tegemist oli pikiuurimusega, kasutati osaliselt kattuva sisuga ankeeti 1,5 aastase vahega. Mõlemad ankeedid koosnesid kahest osast: vanemate üldistest ootustest ja hinnangutest lapse võõrkeeleõppele ning koolis toimuva igapäevase võõrkeeleõppe sisu ning lapse ja vanema rahulolu küsimustest. Ankeedi täitmine oli vabatahtlik ja võttis aega umbes 10 minutit. Kuna nii kvalitatiivsete kui ka kvantitatiivsete uuringute läbiviimise juures on

eetiliste nõuete järgimine ühtviisi tähtis, teavitati ankeedi alguses küsitletavaid küsitluse eesmärkidest ning andmete kasutamisest ainult teadustöö huvides. Informeerituna antud nõusolek tagab uuritava ratsionaalse ja küpse hinnangu ning kinnitab uuringus osalemise vabatahtlikkust (Laherand, 2010).

Esimene ankeet (Lisa 1) algas avatud küsimustega (küsimused 1-4), millega selgitati välja vanemate ootused võõrkeeleeõppele laste võõrkeeleeõppe alguses (2014. aastal 2. klassi sügisel) ning hinnang esimesele võõrkeeleeõppe aastale. Järgmises kahes küsimuses pidid vanemad järjestama tunnis tehtavad tegevused sageduse alusel ning hindama nende meeldivust oma lapsele. Küsimused 7-15 olid valikvastustega ja keskendusid võõrkeeleeõppe raames toimunud igapäevase töö erinevatele aspektidele ning nende hindamisele. Selle osa lõpus paluti vanematel kirja panna ka ankeeti täites tekkinud võõrkeeleeõpetust puudutavad mõtted, mille kohta uurija ei olnud küsimusi esitanud.

Teine ankeet (Lisa 2) algas samuti avatud küsimustega (küsimused 1-9), kus sarnaselt esimesele ankeedile paluti kirjeldada vanemate ootusi võõrkeeleeõppele käesoleva õppeaasta alguses (2016. aastal 4. klassi sügisel) ning anda hinnang jooksva ja möödunud aasta võõrkeeleeõppele. Küsimused 3-5 uurisid, kas vanem oli märganud vaadeldava perioodi (3. klassis ja 4. klassi 1. trimester) jooksul võõrkeeleeõpetuse korralduses läbiviidud muudatusi ning milliseks hindasid vanemad nende muudatuste mõju. Viimased avatud küsimused uurisid, millega said lapsed selle perioodi jooksul võõrkeeleeõppes hästi hakkama ning mis valmistas raskusi. Seejärel oli esitatud 32 väidet, mida vanemad pidid hindama, kasutades 5-pallist Likert-tüüpi skaalat, milles 1 tähendas „väga sageli“ ning 5 „väga harva“. Ka teise ankeedi lõpus paluti vanematel kirja panna ankeeti täites tekkinud võõrkeeleeõpetust puudutavad mõtted, mille kohta ankeedis küsimusi polnud.

Tulenevalt esimest ankeeti analüüsides avastatud vigadest korregeeriti teist ankeeti. Esimeses ankeedis paluti vanematel järjestada võõrkeelee tundides tehtavad tegevused esinemissageduse järgi. Kuna see valmistas vanematele raskusi, võeti teises ankeedis kasutusele Likerti-tüüpi skaala, mis tegi kahel erineval ajahetkel kogutud andmete võrdlemise keeruliseks.

Teise korra ankeeti sooviti kindlasti siduda kindla lapse vanemaga, seetõttu lisati ankeetidele koodid, millega oli võimalik vanemat identifitseerida.

Uuringu protseduur

Kokkulepped uurimistöö läbiviimiseks koolis tehti 2015. aasta alguses. Uurija tutvustas oma ideed õppejuhile ning seejärel 2. klasside klassijuhatajatele ja võõrkeeleeõpetajatele. Olulise

aspektina tõi töö autor välja asjaolu, et ankeetidega kogutavaid andmeid kasutatakse ühelt poolt teadustöö huvides, teiselt poolt aga ka koolis kõiki võõrkeelesõppe osapooli rahuldavate muudatuste väljatöötamiseks ja sisseviimiseks. Kuna andmete analüüsimise ning tõlgendamise juures on uurijal kohustus kaitsta uuritava anonüümsust (Laherand, 2010) ning käesoleva uuringu läbiviija kogus muuhulgas ka vanemate hinnanguid õpetajate tegevuse kohta, oli oluline vältida kõikide osapoolte kahjusaamist uurimuse läbi. Seetõttu kinnitati õpetajatele, et uuringust laekuvat infot kasutatakse õppekorralduse muutmiseks ainult sellel määral, mis on hädavajalik eelpoolnimetatud tegevuste jaoks ning ühegi õpetaja õpetamistegevust kooli poolt ei personifitseerita ega hinnata. Teiselt poolt ei olnud ka uuringus osalevate võõrkeelerühmade õpetajatel võimalik teada saada lapsevanemate hinnanguid oma tegevuse kohta.

Uurimistööks vajaliku kirjandusega tutvumine algas 2015. aasta alguses. 2015. aprill-mai toimus koos juhendajatega esimese ankeedi väljatöötamine, mais viidi läbi esimene uurimus. Töö koostaja jagas neljale 2. klasside klassijuhatajale 96 ankeeti. Ankeedid olid kodeeritud, ümbrikule ja ankeedile oli kirjutatud lapse number klassi õpilaste nimekirjas. Klassijuhatajad väljastasid õpilastele vastava numbriga lahtise ümbriku koos ankeediga. Tulenevalt uuritavate konfidentsiaalsuse tagamise nõudest (Laherand, 2010) töid lapsed kooli tagasi kinnistes ümbrikes ankeedid. Töö autor ei olnud arvestanud vajadusega kasutada koode ka paralleelklasside eristamiseks ning seetõttu ei õnnestunud 1. küsitlusega kogutud andmeid konkreetsete õpilastega siduda.

2015. suvel toimus esimese ankeedi andmete esmane töötlus. Sügisel 2015. viidi koolis läbi mitu arutelu, kus vanemate arvamusele tuginedes tegeleti võimalike lahenduste otsimisega. Suurendamaks erineva tasemega õpilaste õpimotivatsiooni ja tagamaks igale lapsele parimat võimalikku arengut otsustati koostada tasemerühmad. 2014. sügisel alustas koolis 4 paralleelklassi (2a, 2b, 2c, 2d) võõrkeelesõppega. Nendest moodustati algselt 6 võõrkeelerühma (2a; 2b; 2ab; 2c; 2d; 2cd), rühmad 2ab ja 2cd moodustati juhusliku valiku alusel. Nüüd otsustati segarühm 3cd koostada kindla põhimõtte järgi ning koondada sinna kokku kahe paralleelklassi tugevamad võõrkeelesõppijad. Seega moodustati kahe paralleelklassi peale üks süvaõpperühm ja kaks tavarühma. Et läbiviidavate tegevuste tulemuslikkust hinnata ja võrrelda, jätkasid ülejäänud kaks paralleelklassi endisel moel - rühm 3ab jätkas samal ehk juhuvaliku moel moodustatuna.

Detsembris 2015. korraldati vanematele koosolek, kus tutvustati olukorda võõrkeelesõppes ning planeeritavaid tegevusi. Rõhutati, et laste edukuse aluseks on kooli ja

kodu tugev koostöö õppetöö korraldamise planeerimisel ning julgustati vanemaid avaldama oma mõtteid ja soove seoses laste võõrkeeleõppega.

Tasemerühmade moodustamisel kasutati õpilaste taseme välja selgitamiseks aineõpetajate koostatud arvutipõhist testi seni läbitud materjali kohta ning õpetajate hinnangut. Testimine viidi läbi jaanuaris 2016. Selle tulemusel jagati lapsed rühmade vahel ringi ning alates märtsist 2016. on õpilased õppinud uutel alustel koostatud gruppides.

Teist ankeeti hakkas uurija koos juhendajaga koostama novembris 2016. Selle küsitluse toimumise hetkeks olid 4c ja 4d klassi võõrkeele tunnid toimunud tasemerühmades (alates märts 2016), 4a ja 4b klass jätkasid samade rühmadega, millega nad 2. klassis alustasid. Klassijuhatajatele väljastati detsembris 96 ankeeti. Sarnaselt eelmisele korrale väljastati ankeedid avatud ümbrikes ja tagastati laste poolt kinnistes ümbrikes. Kuna sel korral pidas uurija vajalikuks seostada vastuseid kindlate vanematega, olid kõik ankeedid kodeeritud. Ümbrikule ja ankeedile oli kirjutatud klassi tunnus (a, b, c, d) ja lapse number klassi õpilaste nimekirjas. Klassijuhataja väljastas nimekirja alusel igale õpilasele temale loodud koodiga ümbriku. Soovitud tähtajaks laekus tagasi ainult 38 ankeeti, mistõttu otsustas töö autor saata vanematele ankeedi täitmise meespea. Kiri koostati uurija ja saadeti klassijuhatajate poolt vanemate postiloendisse jaanuaris 2016. Meeldetuletusele reageerisid üksikud vanemad. Järgnevalt koostas uurija tabeli, kuhu kandis sisse kõik seni vastanud vanemad ning koostas nendele, kes veel vastanud ei olnud, uue kirja ja lisas kirjale uuesti ka ankeedi. Uurija positsioonist tulenevalt koostati kaks erinevat kirja. Kuna töö autor on ühtlasi ka ühe rühma võõrkeeleõpetaja, võis eeldada selle rühma vanemate tõrksust ankeedi täitmisel ning oma mõtete vabal jagamisel. Eetikakoodeksites on toonitatud uuritavate heaolu ja kindlustunde tagamise olulisust (Laherand, 2010). Sellest tulenevalt kinnitas uurija, et vanemad on väga oodatud oma arvamust avaldama ning neil pole põhjust karta võimalikke negatiivseid tagajärgi oma lastele. Teine meeldetuletuskiri koostati kõigile ülejäänud seni vastamata jätnud vanematele. Kirjad koos ankeetidega märgistati seni vastamata vanemate koodidega ning toimetati klassijuhatajatele, kes need nimekirjade alusel lastele laiali jagasid. Soovitud tähtajaks laekus tagasi 10 ankeeti, mis teeb teisele ankeedile vastajate koguarvuks 50. See moodustab 51% valimist.

Andmete analüüsimise meetodid

2. klassi kevadel (2015. mais) viidi läbi vanemate esimene küsitlus (vt lisa 1). 4. klassi talvel (detsember 2016) viidi läbi teine küsitlus (vt lisa 2). Mõlemad küsitlused algasid avatud vastustega küsimustega. Andmete analüüsis, mis toimus mõlema ankeedi avatud küsimuste

juures samal meetodil, kasutati induktiivset ehk andmete tuginevat lähenemist ning saadud vastused koondati kindlate teemade järgi (Kalmus, Masso, & Linno, 2015). Kõigepealt kanti saadud andmed tabelisse, seejärel vanemate vastuste korduva analüüsimise käigus pandi igale ootusele kood ning koodidest moodustati kategooriad. Töös on avatud küsimuste analüüsi juures kajastatud ainult sisulisi kategooriaid, välja on jäetud sisulist tähendust mitte kandvad vastused.

Töö eesmärkidest tulenevalt analüüsiti teise küsitluse vastuseid kahes erinevas grupis. 4a ja 4b klassi laste vanemad, kellega muutusi läbi ei viidud, moodustavad esimese grupi. 4c ja 4d klassiga viidi läbi muutused ja nende klasside laste vanemad moodustavad teise grupi. Vastavalt uurimuse eesmärkidele võrreldi erinevate küsitluste või gruppide tulemusi. Kategooriate esinemisprotsentide vahelist statistiliselt olulise erinevuse eksisteerimist kontrolliti statistikaprogramm SPSS Statistics 24 χ^2 -testiga.

Kvantitatiivse andmeanalüüsi andmed, milleks olid lapsevanema rahulolu võõrkeele õpetajaga (1. ankeedi küsimus 7/ 2. ankeedi küsimus 34), lapse rahulolu võõrkeeleõpetajaga lapsevanema hinnangul (8/35), lapsevanema rahulolu võõrkeele õppematerjalidega (9/36), lapsevanema rahulolu lapse võõrkeele jooksvate hinnetega (10/37), lapse rahulolu võõrkeele jooksvate hinnetega lapsevanema hinnangul (11/38), hinnete kooskõla lapse poolt tehtud töö mahuga (12/39), lapsevanema rahulolu lapse võõrkeele kokkuvõtivate hinnetega (13/40), lapse rahulolu võõrkeele kokkuvõtivate hinnetega lapsevanema hinnangu (14/41), kokkuvõtivate hinnete kooskõla lapse arenguga võõrkeeles lapsevanema hinnangul (15/42), sisestati MS Exceli 2016 tabelisse, kust oli hea andmeid statistikaprogrammi analüüsimiseks eksportida. Vastuste töötlemisel oli kasutusel statistikapakett SPSS Statistics 24. Tulemuste töötlemiseks kasutati kirjeldavat statistikat ning kuna analüüside juures ei olnud esimese küsitluse tulemusi võimalik indiiditi kokku viia, polnud võimalik kasutada sama valimi testi. Seetõttu analüüsiti lisaks kirjeldavale statistikale andmeid ka Mann-Whitney U-testiga, mille abil võrreldi omavahel esimese ja teise grupi laste vanemate vastuseid ning samade gruppide laste vanemate vastuseid esimese küsitluse vastustega.

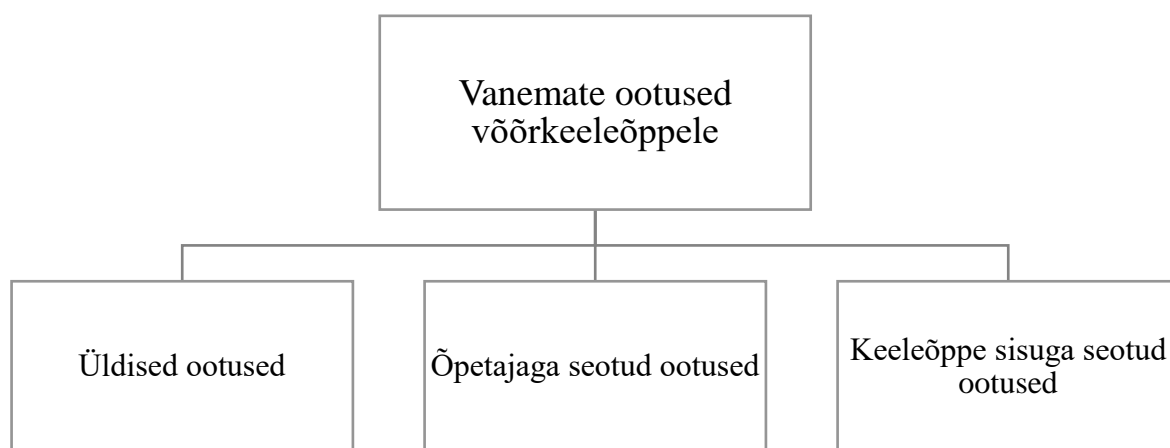
Lapsevanemate hinnanguid erinevate tunnitegevuste esinemissagedusele ning nende tegevuste lapsele meeldivusele uuriti esimeses ankeedis küsimustega 5 ja 6, teises ankeedis küsimustega 10-33. Tulemusi analüüsiti MS Excel 2016 andmeanalüüsi kirjeldava statistika programmi abil. Kuna esimeses küsitluses paluti lapsevanematel tunnitegevusi järjestada ning see osutus neile keeruliseks, oli teises ankeedis tunnitegevuste esinemissageduse hindamisel kasutusel 5-palliline Likerti skaala. See tegi kahe küsitluse tulemuste omavahelise võrdlemise raskeks. Kuigi esimeses ankeedis paluti vanematel tunnitegevusi järjestada, märkides 1.

kohale vanemate hinnangul kõige sagedamini esinenud tegevuse, võeti pingerea koostamisel aluseks 10-palline skaala. Erinevaid skaalasid aluseks võttes koostati mõlema ankeedi tulemustest tunnitegevuste esinemissagedust ja nimetatud tegevuste lapsele meeldivust kirjeldavad tabelid.

Esimese küsitluse tulemused

Vanemate ootused võõrkeeleõppele

Esimese ankeedi esimeses avatud küsimuses paluti vanematel kirjeldada oma ootusi laste võõrkeele õpetusele õppeaasta alguses. Selle küsimuse vastused jagunesid järgmisteks kategooriateks: õpetajaga seotud ootused, üldised ootused aine olemusele ja eesmärkidele, keeleõppe sisuga seotud ootused (vt joonis 2).

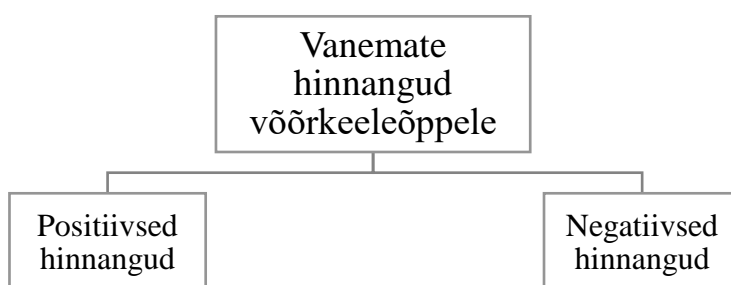


Joonis 2. Kategooriate jaotus vanemate ootustest võõrkeeleõppele.

Vanemate poolt toodi välja 55 ootust, millest 23 (ehk 42% vastuste üldarvust) olid seotud üldiste ootustega aine olemusele ja eesmärkidele. Vanemad lootsid, et esimene võõrkeele õppimise aasta kujuneb innustavaks ning suurendab huvi võõrkeeleõppimise vastu. Samuti oodati, et õpe algaks rahuliku tempoga ja mänguliselt ning oleks lastele jõukohane. 20 (36%) korral oli nimetatud keeleõppe sisuga seotud ootuseid, mille juures pidasid vanemad oluliseks, et lapsed omandaksid piisava sõnavara, hea häälduse ja lugemisoskuse ning hakkasid õppima ka kirjakeelt. Õpetajaga olid ootused seotud 2 korda (4%), kui sooviti, et õpetaja oleks sõbralik ja innustaks lapsi õppima.

Vanemate hinnangud laste esimesele võõrkeele õppimise aastale

Esimese ankeedi teine avatud küsimus uuris vanemate hinnanguid laste esimesele võõrkeele õppimise aastale. Vanemate vastused jagunesid kahte kategooriasse: positiivsed ja negatiivsed hinnangud (vt joonis 3).



Joonis 3. Kategooriate jaotus vanemate hinnangutest võõrkeeleeõppele

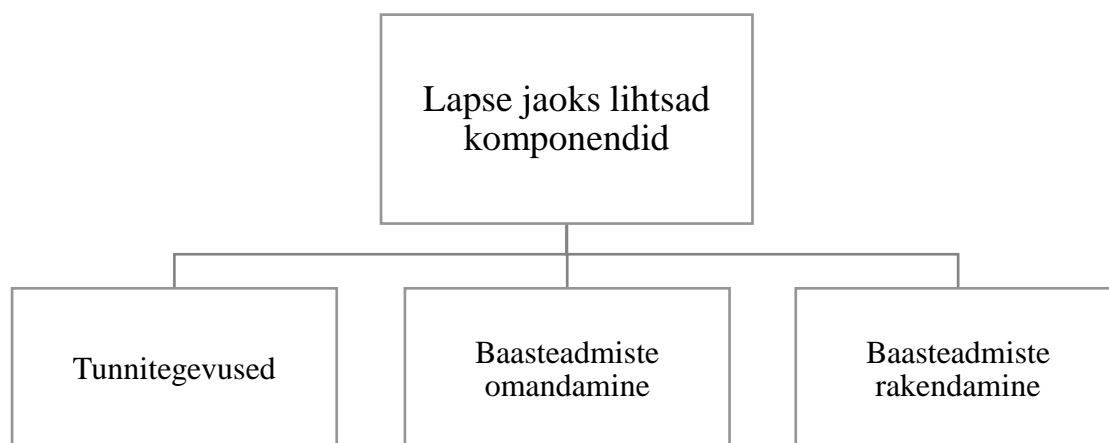
Lapsevanemad olid laste võõrkeeleeõppele andnud kokku 46 hinnangut. Positiivseid hinnanguid oli nende hulgas 32 (ehk 70% vastuste üldarvust). Negatiivselt oli lapse esimest võõrkeelee õppe aastat hinnatud 14 (30%) korral.

Positiivse hinnangu aluseks oli valdavalt laste jätkuv õppimishuvi ning rahulolu laste võõrkeeleskuse arenguga. Toodi välja, et lapsed on omandanud hea häälduse, suure sõnavara ning oskuse ennast lihtsate lausetega väljendada.

Negatiivse hinnangu põhjustena toodi välja, et õpe ei olnud kulgenud ootuspäraselt. Mitmed vanemad leidsid, et laste esimene võõrkeeleeõppe aasta oli olnud oodatust raskem, teised vastupidi leidsid, et lastel oli olnud liiga kerge ning seetõttu ei vastanud nende areng vanemate ootustele. Sama vastuolu valitses ka hinnangutes tunni tempo kohta. Oli vanemaid, kelle hinnangul oli tunni tempo liiga kiire ning seetõttu ei saanud laps kõigest aru ning kinnistumisaega jäi väheks. Samas oli ka neid vanemaid, kelle arvates oli tunni tempo liiga aeglane, mistõttu oli lapsel tunnis igav ning see tõi kaasa õpihuvi langemise. Mõnel juhul ei oldud rahul õpetaja tegevusega, eriti, kui laps oleks vajanud õpetaja individuaalset lähenemist ning abi tekkinud raskuste lahendamisel.

Lapse jaoks lihtsad võõrkeeleeõppe komponendid vanema hinnangul

Esimese ankeedi kolmanda avatud küsimuse eesmärk oli välja selgitada, millega lapsed nende vanemate hinnangul võõrkeeleeõppes hästi toime tulid. Vastuseid analüüsides moodustas töö autor kolm kategooriat, mis nimetati: tunnitegevused, baasteadmiste omandamine ja baasteadmiste rakendamine (vt joonis 4).

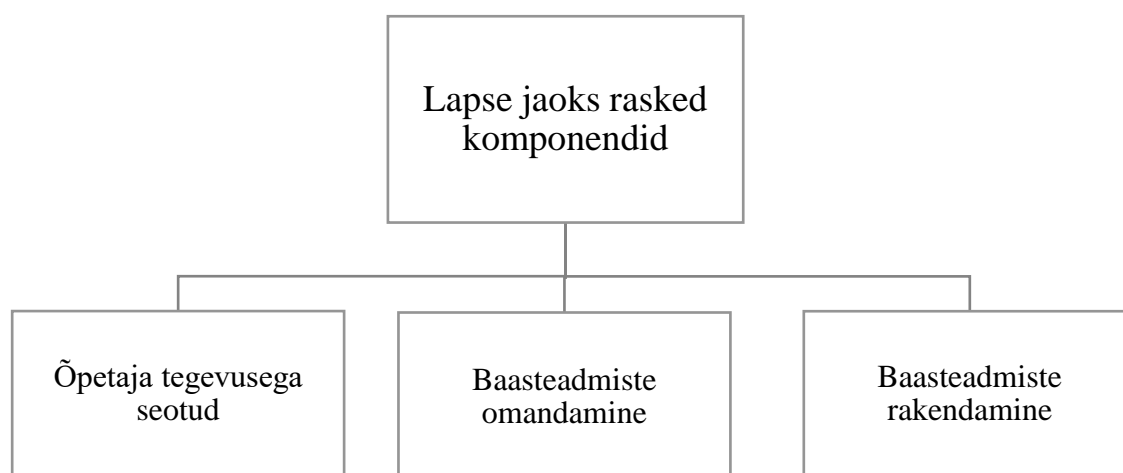


Joonis 4. Kategooriate jaotus lapse jaoks vanemate hinnangul lihtsatele komponentidele

Sellele küsimusele oli erinevaid vastuseid esitatud 56. Kõige rohkem, 24 korral (43% kõigist vastustest) väitsid vanemad, et nende lapsed tulid hästi toime baasteadmiste omandamisega. Mainitud oli, et lapsed said selgeks tähestiku, omandasid piisava, mõne vanema hinnangul „uskumatult laia“ sõnavara ning hea häälduse. Esinemissageduselt järgmine oli vanemate arvamus, et nende lapsed tulid hästi toime baasteadmiste rakendamisega, mida pakuti 17 (30%) korral. Vanemad kirjutasid, et lapsed omandasid lugemisoskuse ja hakkasid ka loetust aru saama, õpiti lauseid moodustama ning ennast lihtsamate lausetega väljendama. Vastuseid, et lapsed tulid hästi toime tunnis toimunud tegevustega, oli 8 (14%). Tegevustena nimetati keelemänge, rütmisalme ja laulmist.

Lapse jaoks rasked võõrkeelesõppe komponendid vanema hinnangul

Esimese ankeedi neljas avatud küsimus uuris vanemate arvamusi selle kohta, millega oli lapsel lapsevanema hinnangul võõrkeelesõppimise esimesel aastal raskusi. Kokku anti sellele küsimusele 58 vastust. Vastustest moodustati kolm kategooriat, need nimetati õpetaja tegevusega seostuvad raskused, raskused baasteadmiste omandamisel ning raskused baasteadmiste rakendamisel (vt joonis 5).



Joonis 5. Kategooriate jaotus lapse jaoks vanemate hinnangul rasketele komponentidele

Sellele küsimusele esitatud 58 vastuse hulgas oli kõige rohkem esindatud arvamus, et lastel oli raskusi baasteadmiste omandamisega, seda pakuti 26 korral (45% kõigist vastustest). Leiti, et lastele valmistas raskusi korrektse häälduse omandamine, sõnade õppimine ning häälduse ja kirja pildi erinevusega arvestamine. 20 (34%) korda vastasid vanemad, et lastel oli raskusi baasteadmiste rakendamisega. Siinkohal mainiti, et loetud tekstidest arusaamine ei olnud lastele jõukohane, samuti lausete ja küsimuste moodustamine ning küsimustele vastamine. Ka tõid vanemad välja, et lapsed ei oska luua seoseid õpitava materjali erinevate osade vahel. 3 (5%) vanema hinnangul olid laste raskused seotud õpetajapoolse tegevusega, tuues siinkohal eraldi välja, et raskusi oli õpetaja tegevusest arusaamise ning tunni tempos püsimisega.

Tunnitegevused võõrkeele tundides vanemate hinnangul

Vanemad hindasid väljapakutud tegevuste esinemissagedust, hinnangutest moodustus pingerida (vt tabel 1).

Tabel 1. Teise klassi tunnitegevuste sageduse pingerida vanemate hinnangul

Tegevused	M	SD	N	Min	Max
Sõnade õppimine suuliselt	2,91	2,12	36	1	9
Töövihikuülesanded	3	1,77	36	1	8
Õpikuülesanded	3,14	1,86	35	1	9
Sõnade õppimine kirjalikult	4,22	1,67	36	2	8
Tekstide lugemine	4,4	2,15	32	1	8
Salmide lugemine	5,03	2,17	33	1	9
Kuulamisülesanded	5,31	3,14	29	1	10

Mängimine	6,7	2,58	30	1	10
Laulmine	6,73	2,39	30	1	10
Videomaterjali vaatamine	7,55	3,08	20	1	10
Veel mõni tegevus (pakuti testid)	6	0	2	6	6

Märkus: M= aritmeetiline keskmine kümnepallisel skaalal (1 kõige sagedasem, 10 kõige harvem); SD= standardhälve; N= vastuste arv; Min= minimaalne esinenud väärtus; Max= maksimaalne esinenud väärtus

Tunnitegevuste meeldivus lastele vanemate hinnangul

Selgitamaks välja samade tegevuste meeldivuse lastele vanemate hinnangul, järjestasid vanemad samad tunnitegevused uuesti, alustades nende hinnangul lapsele kõige meelepärasemast tegevusest (Tabel 2).

Tabel 2. Teise klassi tunnitegevuste meeldivus lastele vanemate hinnangul

Tegevuste meeldivus lastele vanemate hinnangul	M	SD	N	Min	Max
Mängimine	2,5	1,61	27	1	10
Videomaterjali vaatamine	3	2,42	21	1	10
Laulmine	3,68	2,28	29	1	9
Salmide lugemine	4,21	2,75	32	1	10
Töövihikuülesanded	4,68	3,03	35	1	10
Õpikuülesanded	4,96	2,76	33	1	10
Sõnade õppimine suuliselt	5,02	2,51	34	1	10
Kuulamisülesanded	5,03	3,2	27	1	10
Tekstide lugemine	5,63	2,26	30	1	9
Sõnade õppimine kirjalikult	6,03	2,53	32	1	10

Märkus: M= aritmeetiline keskmine kümnepallisel skaala (1-kõige meeldivam, 10-kõige ebameeldivam); SD= standardhälve; N= vastuste arv; Min= minimaalne esinenud väärtus; Max= maksimaalne esinenud väärtus

Teise küsitluse tulemused

Vanemate ootused laste võõrkeeleõppele

Ka see ankeet algas avatud küsimusega lapsevanemate ootuste kohta laste võõrkeele õppe kohta käesoleva õppeaasta alguses. Vanematelt saadud vastused jagas uurija esimese ankeedi ootusi uurinud küsimuse vastustega sarnaselt kolme kategooriasse: õpetajaga seotud ootused, üldised ootused aine olemusele ja eesmärkidele, keeleõppe sisuga seotud ootused. Tulemused esitatakse kahes grupis – esimese grupi moodustavad lapsevanemad, kelle laste

võõrkeeleõppes ei tehtud muudatusi ning teise grupi moodustavad lapsevanemad, kelle laste võõrkeeleõppes viidi läbi muudatused.

Esimese grupi lapsevanemad tõid välja 30 ootust. Nendest 12 (40%) olid seotud üldiste ootustega aine olemusele ja eesmärkidele, mille puhul pidasid vanemad oluliseks, et lastel säiliks huvi võõrkeele õppimise vastu, et õpe oleks jõukohane ning lapsed omandaksid kõik, mis õppekava ette näeb. Sellele kategooriale järgnesid keeleõppe sisuga seotud ootused, mida oli nimetatud 11 (37%) korda. Vanemad soovisid, et lapsed jätkaksid sõnavara ja häälduse omandamist, kuid lisaks sellele oli mainitud ka grammatika, kirjakeele ning suulise väljendusoskuse arendamise suuremat olulisust. 3 vanema ootused seostusid õpetaja tegevusega ning eeskätt oodati hea koostöö jätkumist sama õpetajaga.

Teise grupi lapsevanemad esitasid sellele küsimusele vastates 27 ootust. 14 korda (52%) olid need seotud ootustega keeleõppe sisule. Vanemad pidasid jätkuvalt oluliseks laste sõnavara ja häälduse õppimist, samuti peeti tähtsaks lugemise, teksti mõistmise, lausete ja küsimuste moodustamise ja suulise väljendamise oskuste arendamist. 8 (30%) korda olid vanemate vastused seotud üldiste ootustega. Oluliseks peeti huvi säilimist võõrkeele õppimise vastu ning loodeti, et õpe on lapsele võimetekohane ning selgeks saab kõik, mida õppekava ette näeb. Samuti loodeti, et lapsed saavad uues grupis hästi hakkama. Muutustega teema oli mainitud ka õpetajaga seotud ootuste juures, kui kaks vanemat pidasid tähtsaks head koostööd uue õpetajaga.

Kahe grupi vastuseid võrreldes ei ilmnunud statistiliselt olulisi erinevusi ei vanemate üldistel ootustel ega ootustel õpetajale (χ^2 -test, $p > 0,05$). Teise grupi laste vanemad tõid statistiliselt oluliselt rohkem välja ootusi keeleõppe sisu kohta kui esimese grupi vanemad (χ^2 -test, $p = 0.0318$). Kahe küsitluse võrdluses (2. ja 4. klass) vanemate ootuste kategooriates statistiliselt olulist erinevust ei leitud (χ^2 -test, $p > 0,05$).

Vanemate hinnangud laste võõrkeeleõppele

Teise ankeedi teises küsimuses paluti vanematel anda hinnang lapse võõrkeele õppimise teisele ja kolmandale aastale. Sarnaselt esimese ankeedi hinnanguid uuriva küsimuse vastustele moodustati positiivsete ja negatiivsete hinnangute kategooriad.

Esimese grupi lapsevanemad andsid sellele küsimusele vastates 20 hinnangut, millest 13 (65%) korral oli vanemate hinnang laste võõrkeeleõppele positiivne. Positiivse hinnangu põhjustena oli mainitud nõudlikku õpetajat, kes jätab koduseid ülesandeid ning kontrollib sõnade õppimist, samuti hindasid võõrkeeleõpet kõrgelt ka vanemad, kes olid märganud lapse keeleoskuse arengut ning keelebarjääri kadumist ning arvasid, et laps on saanud selles aines

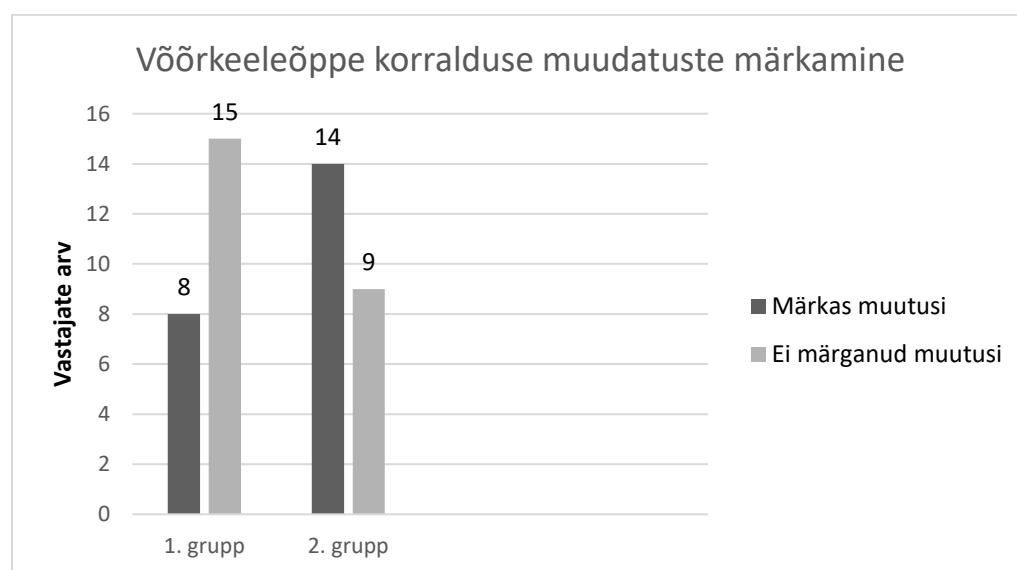
korraliku põhja. Negatiivselt hindas võõrkeeleõpet 7 (35%) vanemat, kellest mõned leidsid, et õpe oli lapsele liiga raske, teistele tundus aga, et õpe oli liiga lihtne ning pigem oli tegemist üldarendavate arvutimängudega, mistõttu laste areng ei olnud ootuspärane.

Teise grupi lapsevanemad esitasid sellele küsimusele 22 vastust. 16 (73%) korral hindasid teise grupi lapsevanemad võõrkeeleõpet positiivselt, mille põhjusena tõid mõned vanemad välja õppekorralduses läbiviidud muudatused. Vanemate hinnangul hakkasid lapsed nüüd võõrkeeleõppes paremini aru saama ja tundsid ennast edukamalt, samuti sobisid lastele nende vanemate hinnangul uue õpetaja meetodid paremini. Vanematele meeldis, et lapsed pidid rohkem õppima ning toimusid sõnade tööd ja kontrolltööd. Leiti, et kuigi õpetajad ja rühmad muutusid, ei ole põhjust nuriseda ning ühtlasi tunnustati laste võõrkeeleoskuse arengut. Negatiivseid hinnanguid oli esitatud 6 (27%) korral ning siin tõid vanemad põhjusena samuti välja võõrkeeleõppe korralduses toimunud muutused, leides, et lastel oli uues rühmas liiga kiire tempo tõttu keeruline. Samuti põhjendati negatiivset hinnangut sellega, et võõrkeele õppimine ongi keeruline ning lapsel puudub üldse huvi õppimise vastu.

Võrreldes kahe grupi vanemate positiivseid ja negatiivseid hinnanguid laste võõrkeeleõppele, statistiliselt olulist erinevust ei leitud (χ^2 -test, $p > 0,05$). Kahe küsitluse (2. ja 4. klassi) võrdluses vanemate hinnangutes võõrkeeleõppele ei ilmnenud samuti statistiliselt olulist erinevust (χ^2 -test, $p > 0,05$).

Võõrkeeleõppe korralduses läbiviidud muudatuste märkamine

Teise küsimustiku kolmanda küsimusega taheti välja selgitada, kas vanemad märkasid võõrkeeleõppe korralduses läbiviidud muudatusi (vt joonis 6).

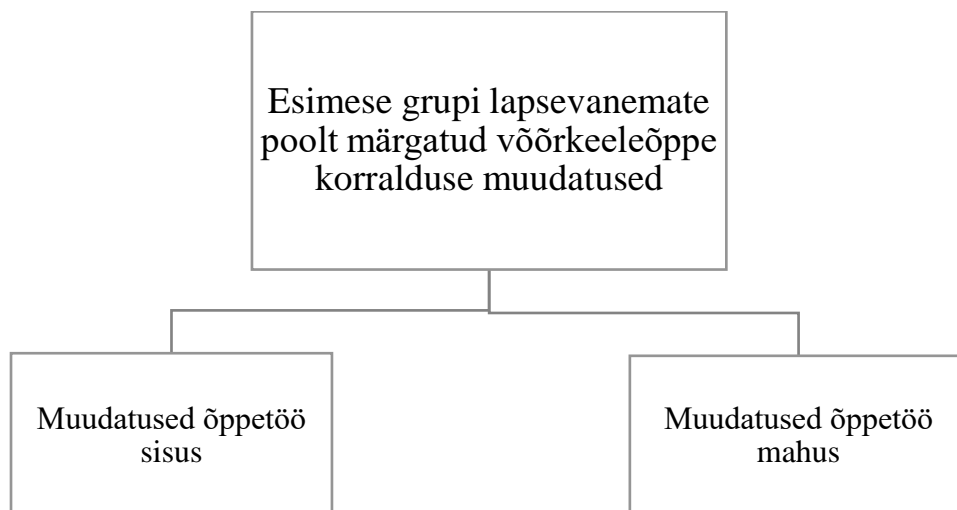


Joonis 6. Vanemate hinnangud võõrkeeleõppe korralduse muudatuste märkamise kohta

Muudatuste sisu vanemate hinnangul

Eelmisele küsimusele jaatavalt vastanud vanematel paluti kirjeldada, milliseid muudatusi võõrkeelesõppe korralduse juures nad märganud olid.

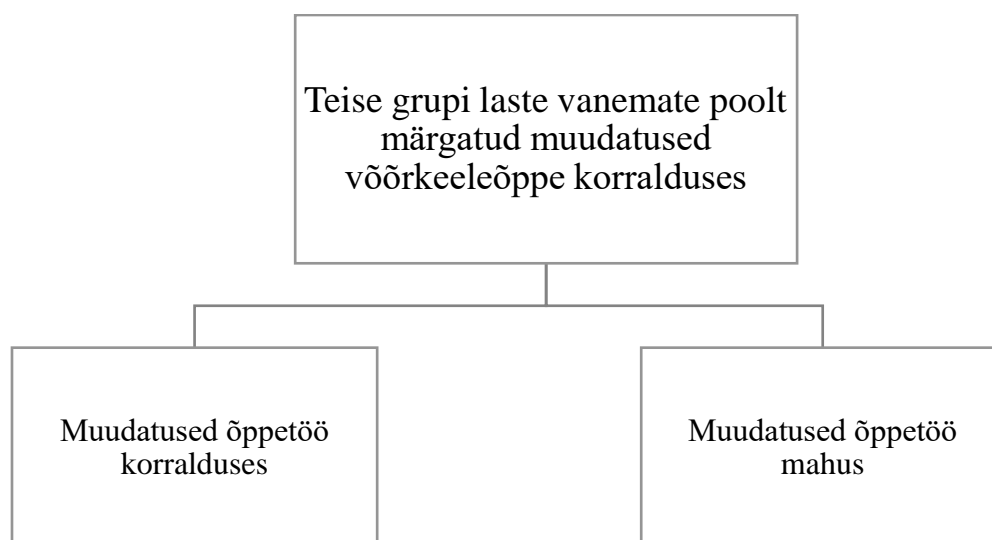
Esimese grupi lapsevanemate vastustest moodustati kaks kategooriat: muudatused õppetöö sisus ja muudatused õppetöö mahus (vt joonis 7a).



Joonis 7a. Kategooriad esimese grupi lapsevanemate poolt märgatud muudatustele

Sellele küsimusele andsid esimese grupi laste vanemad 9 vastust. 6 korral oli vanemate arvates toimunud muutus õppetöö sisus ning nad väitsid, et võõrkeelesõpetustunnid on nüüd mitmekesisemad ja huvitavamad. 3 korral märgati muudatusi õppetöö mahtudes. Vanemate arvates oli lastel nüüd vaja nii koolis kui kodus rohkem võõrkeelt õppida.

Teise grupi laste vanemate vastustest moodustati kaks kategooriat: muudatused õppetöö korralduses ja muudatused õppetöö mahus (Joonis 7b).



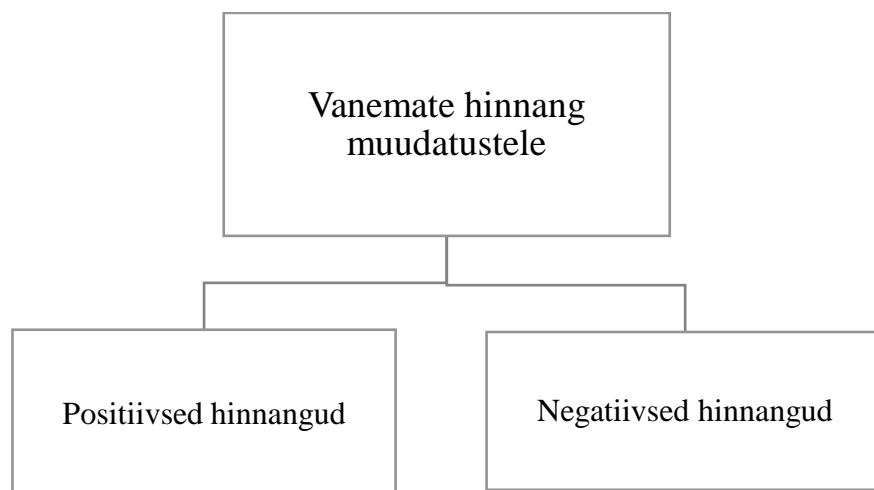
Joonis 7b. Kategooriad teise grupi laste vanemate poolt märgatud muudatustele

Teise grupi laste vanemad andsid sellele küsimusele 11 vastust. 10 vanemat oli märganud muudatusi võõrkeeleõppe korralduses. Põhiliselt märgati muutusi võõrkeelerühmade koosseisudes, tasemes ning mõnel juhul oli ka õpetaja vahetunud. 1 vanem märkas muutust õppetöö mahus. Ta väitis, et tema laps õpib nüüd kodus palju rohkem inglise keelt ning tema areng on kiirem.

Kahe grupi vanemate vastustest moodustusid osaliselt erinevad kategooriad. Esimese grupi laste vanemad märkasid, et laste õppemahud olid suurenenud ning –sisu laienenud. Teise grupi vanemate jaoks olid märgatavamad korralduslikud muutused, ühel korral oli mainitud ka õppemahtude suurenemist.

Vanemate hinnang muudatustele

Järgnevalt paluti vanematel hinnata muudatuste mõju. Vanemate vastused jagati kaheks kategooriaks: positiivne mõju ja negatiivne mõju (vt joonis 8).



Joonis 8. Kategooriate jaotus vanemate hinnangutele muudatuste kohta

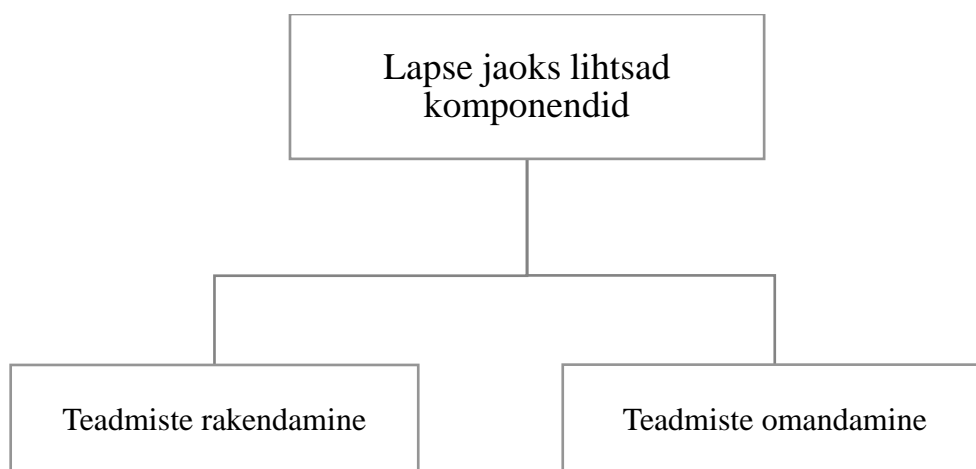
Esimese grupi laste vanemad esitasid sellele küsimusele vastates 12 vastust. 4 (33%) vanemale tundus, et muudatuste mõju oli positiivne ja 2 (17%) vanema hinnangul oli muudatuste mõju negatiivne. Selle grupi vanemad ei olnud oma vastuseid põhjendanud, seega pole võimalust hinnangute põhjuste esitamiseks. Samuti ei osanud mitmed vanemad (6 vastajat ehk 50 %) muudatuste mõju hinnata ja jätsid küsimusele vastamata.

Teise grupi laste vanemate vastuseid kogunes 17, millest 12 (71%) vastanut hindasid muudatuste mõju positiivseks. Positiivse hinnangu põhjendustena toodi välja, et laps on uues rühmas edukam ning ka uue õpetaja meetodid sobivad paremini. Samas oli ka neid vanemaid, kelle positiivse hinnangu põhjusena toodi välja lapse senises rühmas jätkamine, samuti meeldis vanematele, et õppetöö oli läinud mahukamaks ja sisukamaks. 5 (29%) vastaja jaoks oli muudatuste mõju negatiivne, mida põhjendati asjaoluga, et lapse rühmavahetus ei toonud kaasa oodatud positiivseid tagajärgi ning lapsel oli uues rühmas raske hakkama saada. Veel oli negatiivse hinnangu põhjuseks vanema arvamus, et lapse võõrkeeleoskus ei ole piisavalt arenenud.

Kahe grupi vastuseid võrreldes ilmnes statistiliselt oluline erinevus nii positiivsete (χ^2 -test, $p=0$) kui ka negatiivsete (χ^2 -test, $p=0.04338$) juures.

Lapse jaoks lihtsad võõrkeeleõppe komponendid vanema hinnangul

Järgmise küsimusega tahtis töö autor välja selgitada, millega olid lapsed nende vanemate hinnangul hästi toime tulnud. Vanematelt laekunud vastustest moodustati kaks kategooriat: teadmiste omandamine ja teadmiste rakendamine (vt joonis 9).



Joonis 9. Kategooriate jaotus vanemate hinnangul lapse jaoks lihtsatele komponentidele

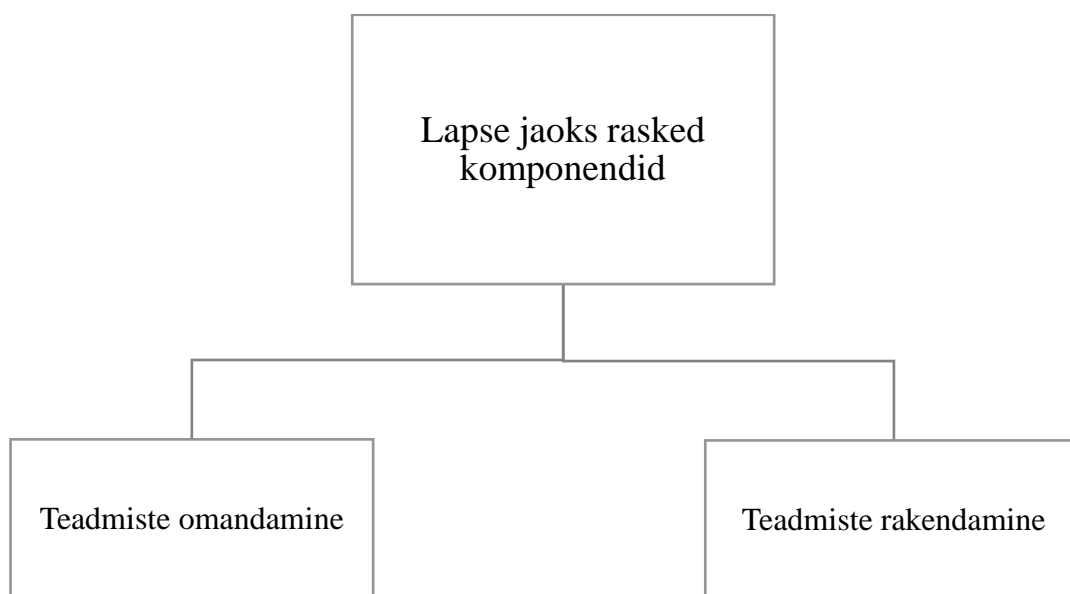
Sellele küsimusele esitasid esimese grupi laste vanemad 21 vastust. 9 (43%) korral vastati, et laps tuli hästi toime teadmiste rakendamisega. Siinkohal mainisid vanemad laste edukust lugemisel ja loetust aru saamisel, lausete moodustamisel ning enda suulisel väljendamisel. 7 (33%) korral oli vastus seotud teadmiste omandamisega. Vanemate hinnangul olid lapsed edukad sõnavara ja lihtsama grammatika õppimisel ja häälduse omandamisel.

Teise grupi laste vanematelt laekus 28 vastust. 14 (50%) korral vastasid vanemad, et lapsed tulid hästi toime teadmiste rakendamisega. Vanemate arvates said lapsed hästi hakkama lugemise, tõlkimise ning enda suulise väljendamisega. 11 (40%) vanemat hindasid lapsi edukateks teadmiste omandamisel, nimetades sõnade õppimist ja lihtsamate grammatikateadmiste ning häälduse omandamist.

Kahe grupi vastuseid võrreldes ei ilmnenud statistiliselt olulisi erinevusi ei teadmiste rakendamisel ega omandamisel (χ^2 -test, $p > 0,05$). Mõlema grupi vanemate hinnangul tulid lapsed kõige paremini toime teadmiste rakendamisega. Ka kategooriate sisult olid kahe grupi vastused üsna sarnased. Ka kahe küsitluse võrdluses (2. ja 4. klass) vanemate hinnangutes lapsele lihtsate võõrkeelekomponentide osas statistiliselt olulisi erinevusi ei leitud (χ^2 -test, $p > 0,05$).

Lapse jaoks rasked võõrkeeleõppe komponendid vanema hinnangul

Järgneva küsimusega taheti välja selgitada, millega oli lapsel võõrkeeleõppe juures raskusi. Vanemate vastustest moodustati kaks kategooriat: teadmiste omandamine ja teadmiste rakendamine (vt joonis 10).



Joonis 10. Kategooriate jaotus lapse jaoks rasketele komponentidele vanemate hinnangul

Esimese grupi laste vanemad andsid sellele küsimusele 22 vastust. 12 (55%) korral arvasid vanemad, et lastel oli raskusi teadmiste omandamisega, tuues välja probleemid sõnade õppimise, grammatika, õigekirja ja hääldusega. 6 (27%) vanemat tõstsid esile raskusi teadmiste rakendamisel. Siinkohal olid mainitud vestlemine, loetust arusaamine ning lausete moodustamine.

Teise grupi laste vanematelt laekus vastuseid 21. 13 (62%) vastajatest oli märganud raskusi teadmiste omandamisel, mainides grammatika erinevaid teemasid, sõnade õppimist ning õigekirja. Teadmiste rakendamisel oli probleeme märganud 7 (33%) vastajatest, kelle hinnangul valmistasid lastele raskusi loetust aru saamine, lausete moodustamine ning omandatud materjali praktikas kasutamine.

Kahe grupi vastuseid võrreldes ei ilmnenud statistiliselt olulisi erinevusi ei teadmiste rakendamisel ega omandamisel (χ^2 - test, $p>0,05$). Kahe küsitluse võrdluses (2. ja 4. klass) esines statistiliselt oluline erinevus 2.klassi ning 4. klassi teise grupi vanemate hinnangus teadmiste omandamise kategoorias (χ^2 - test, $p= 0.01596$). Muus osas statistiliselt olulisi erinevusi ei leitud (χ^2 - test, $p>0,05$).

Tunnitegevused võõrkeele tundides vanemate hinnangul

Vanemad hindasid väljapakutud tunnitegevusi Likerti 5-pallilisel skaalal. Tulemuste põhjal moodustus tunnitegevuste pingerida (Tabel 3).

Tabel 3. Kolmanda ja neljanda klassi tunnitegevuste sageduse pingerida vanemate hinnangul

Tegevused	M	SD	N	Min	Max
Õpikuülesanded	1,89	0,80	48	1	4
Töövihikuülesanded	1,91	0,83	49	1	5
Tekstide lugemine	2,32	0,87	49	1	5
Sõnade kirjalik õppimine	2,53	1,11	49	1	5
Sõnade suuline õppimine	2,58	0,96	48	1	5
Kuulamisülesanded	2,79	0,92	48	1	5
Laulmine	3,00	1,22	50	1	5
Videomaterjali vaatamine	3,12	1,03	47	1	5
Luuletused	3,24	1,05	49	1	5
Tekstide jutustamine	3,27	0,91	48	2	5
Mängimine	3,34	0,85	49	1	5
Arvutipõhised ülesanded	3,61	1,09	49	1	5

Märkus: M= aritmeetiline keskmine viiepallisel skaalal (1 kõige sagedasem, 5 kõige harvem); SD= standardhälve; N= vastuste arv; Min= minimaalne esinenud väärtus; Max= maksimaalne esinenud väärtus

Tunnitegevuste meeldivus lastele vanemate hinnangul

Järgmisele küsimusele vastates pidid vanemad järjestama samad tunnitegevused, võttes aluseks oma hinnangu nimetatud tegevuste lastele meelepärasuse kohta (Tabel 4).

Tabel 4. Kolmanda ja neljanda klassi tunnitegevuste meeldivus lastele vanemate hinnangul

Tegevused	M	SD	N	Min	Max
Mängimine	1,70	0,77	48	1	4
Arvutipõhised ülesanded	1,72	1,02	48	1	5
Videomaterjali vaatamine	1,91	0,82	48	1	5
Laulmine	2,44	1,24	50	1	5
Töövihikuülesanded	2,45	0,95	49	1	5
Tekstide lugemine	2,63	1,01	49	1	5
Kuulamisülesanded	2,67	1,05	46	1	5
Sõnade õppimine suuliselt	2,74	1,22	50	1	5
Luuletuste õppimine	2,79	1,27	49	1	5
Õpikuülesanded	2,85	1,00	49	1	5
Sõnade õppimine kirjalikult	3,12	1,22	50	1	5
Tekstide jutustamine	3,55	1,34	47	1	5

Märkus: M= aritmeetiline keskmine viiepallisel skaalal (1-kõige meeldivam, 5-kõige ebameeldivam); SD= standardhälve; N= vastuste arv; Min= minimaalne esinenud väärtus; Max= maksimaalne esinenud väärtus

Võrreldes vanemate rahulolu lapse õppematerjalide ja hinnetega võõrkeeleõpetuses, ilmnemad statistiliselt olulised erinevused (Mann-Whitney U-test, $p < 0,05$) esimese küsitluse ja teise küsitluse esimese grupi lastevanemate tulemustes järgmistes küsimustes: lapsevanema rahulolu lapse võõrkeele jooksvate hinnetega, lapse rahulolu võõrkeele jooksvate hinnetega lapsevanema hinnangul, lapsevanema rahulolu lapse võõrkeele kokkuvõtivate hinnetega, lapse rahulolu võõrkeele kokkuvõtivate hinnetega lapsevanema hinnangu, juures (vt tabel 5). Teiste analüüsitud küsimuste ja gruppide juures statistiliselt olulist erinevust ei ilmnenu.

Tabel 5. Statistiliselt olulised erinevused vanemate rahulolus lapse võõrkeele õppe hinnangutele 1. ja 2. küsitluses.

	Küsitlus 1	Küsitlus 2	Mann-Whitney statistik
	Grupp 1		
Kas olete rahul jooksvate hinnetega	30,94	42,60	357,500
Kas laps on rahul jooksvate hinnetega	30,79	42,90	350,500
Kas olete rahul kokkuvõtivate hinnetega	31,77	41,06	394,500

Kas laps on rahul	31,26	42,02	371,500
kokkuvõtvate hinnetega			

Arutelu

Käesoleva magistritöö ülesandeks oli välja selgitada, kuivõrd kooli ja kodu koostöös läbiviidud muudatused võõrkeeleõppe korralduses aitavad muuta vanemate hinnanguid võõrkeeleõppele. Selleks viidi samade vanemate hulgas 1,5 aastase vaheajaga läbi kaks osaliselt kattuva sisuga küsitlust. Kahe küsitluse toimumise vahepeal viidi vanemate arvamustele toetudes koolis läbi ümberkorraldused võõrkeeleõppe korralduses.

Esimese uurimisküsimusega sooviti välja selgitada vanemate ootused ja hinnangud laste võõrkeeleõppe esimesele aastale. Vastusena esimesele uurimisküsimusele ilmnes vanemate ootus, et laste võõrkeeleõppe algus oleks innustav ning lastel tekiks huvi ja soov võõrkeelt õppida. Nooremas koolieas tekkinud positiivsed hoiakud võõrkeele õppimise suhtes tagavad motivatsiooni ja õpihuvi säilimise õpingute jooksul (Oga-Baldwin, Nakata, Parker, & Ryan, 2017). Samuti loodeti, et esimese võõrkeeleõppe aasta jooksul omandavad lapsed piisava sõnavara ning teadmised korrektsest hääldusest. Sarnaselt vanemate ootustele on esimese kooliastme õpieesmärgid fikseeritud ka Põhikoli riiklikus õppekavas (2011), mille järgi on põhirõhk häälduse ja esmase sõnavara ning väljendite omandamisel.

Vanemate hinnangud laste esimesele võõrkeeleõppe aastale olid valdavalt positiivsed, väljendades rahulolu laste jätkuva õpihuvi ning võõrkeeleoskuse arengu üle. Negatiivsete hinnangute põhjendused olid mitmes kohas vasturääkivad. Mõned vanemad väljendasid rahulolematust selle üle, et laste jaoks oli esimene võõrkeele õppimise aasta olnud liiga keeruline ja õppe tempo liiga kiire, samal ajal kui teised olid rahulolematud, kuna lastel oli olnud liiga lihtne. Samuti, nagu vanemate entusiasm ja rahulolu on lastele märgatav, on seda ka nende rahulolematust, mistõttu võivad lapsed kaotada huvi õpitava vastu. Sellepärast on oluline välja selgitada vanemate rahulolematuse tagamaad (Dunn, 2012). Hinnangute tausta teadasaamiseks oli vanemate käest küsitud täpsustavad küsimused lastele lihtsate ja raskete võõrkeeleõppe komponentide kohta. Ilmnes asjaolu, et nii lihtsate kui ka raskete võõrkeeleõppe komponentidena toodi kõige rohkem välja baasteadmiste omandamist. Töö autor seletab seda nähtust kolmanda uurimisküsimuse raames kogutud andmete põhjal koostatud tabeli (vt tabel 1) näitel, kus on kujutatud tunnitegevuste sageduse pingerida vanemate hinnangul, milles kõrgematel kohtadel asuvad tegevused on valdavalt seotud baasteadmiste omandamisega. Kuna lapsed suudavad võõrkeelest aru saada ka ilma igat kuuldud sõna mõistmata (Harmer, 2011) ning nende keeleõppe tulemused on sageli paremad läbi keele praktiseerimise võimaluse pakkumise (Dunn, 2012), on vajalik kasutada metoodikat, mis võimaldaks teadmiste omandamist läbi lastele meelepäraste tegevuste.

Uurija toob siinkohal välja ka vastuolu kahe tabeli (vt. tabelid 1 ja 2) vahel, mille kohaselt võõrkeele tunnitegevuste sagedus ja nende meeldivus lastele oli vanemate hinnangul mõningate eranditega vastupidises järjekorras, mistõttu on mõnevõrra üllatav vanemate positiivsete hinnangute ülekaal negatiivsete ees.

Toimiva kooli ja kodu koostöö eelduseks on ühine eesmärkide püstitamine (Sormunen, 2011). Vanemate poolt negatiivsete hinnangute põhjendustele toetudes viidi võõrkeeleõppe korralduses läbi muudatused ning teise uurimisküsimusega taheti välja selgitada vanemate ootused ja hinnangud võõrkeeleõppele muudatuste sisseviimise järgselt.

Vastuseks teisele uurimisküsimusele selgus, et kahe grupi (vt tulemused) ootused pärast muudatuste sisseviimist olid erinevad. Esimese grupi laste vanemate ootused olid endiselt enim seotud üldiste ootuste kategooriaga samal ajal, kui teise grupi laste vanemate ootused seostusid rohkem keeleõppe sisu kategooriaga. Erinevuse ühe võimaliku põhjusena näeb uurija kooli ja kodu koostööd muudatuste sisseviimisel. Koolide poolt organiseeritud kohtumised, kus vanematel on võimalik tutvuda oma laste poolt koolis tehtava õppetööga ning õpetajatega otse suhelda, on vanemate poolt hinnatud (Wanat, 2010). Vanemad osalesid arutelus, kus tutvustati planeeritavate tegevuste põhjuseid ning oodatavaid eesmärke ning neil oli võimalus õpetajatega individuaalselt vestelda. Seetõttu seostabki uurija kahe grupi ootuste kategooriate vahelist erinevust teise grupi laste vanemate suurema huvi ja teadlikkusega. Vanemate hea koostöine suhe kooliga on sageli aluseks lapse akadeemilisele edukusele (Wanat, 2010).

Vanemate hinnangutest selgus kahe grupi vastuste vaheline sisuline erinevus negatiivsete hinnangute põhjuste juures. Esimese grupi laste vanemad põhjendasid negatiivseid hinnanguid nii võõrkeeleõppe liigse lihtsuse kui ka raskusega, samal ajal kui teise grupi lastevanemate negatiivsete hinnangute põhjusena oli välja toodud ainult liiga raske võõrkeeleõpe. Ka esimese küsitluse hinnangutes põhjendasid vanemad negatiivseid hinnanguid sarnaselt teise küsitluse esimese grupiga nii liigse lihtsuse kui raskusega. Sellest tulenevalt seostab töö autor muutust teise küsitluse teise grupi laste vanemate hinnangus antud grupi laste eduka ümberjagamisega tasemerühmadesse. Kuigi kogutud andmed võimaldavad väita, et pärast võõrkeele õppekorralduse muudatust ei ole teise grupi laste vanemate negatiivsete hinnangute põhjenduseks enam lapse jaoks liiga lihtne võõrkeeleõpe, ei saa samadele andmetele tuginedes väita, et kõigil antud grupi lastel läks võõrkeeleõpe pärast tasemerühmade moodustamist lihtsamaks. Eriti, kuna ilmnes ka oluline erinevus esimese küsitluse ning teise küsitluse teise grupi vanemate hinnangutes raskete võõrkeeleõppe

komponentide kohta, kui teise küsitluse teise grupi vanemate hinnangul oli lastel pärast muudatuste tegemist varasemast rohkem raskusi teadmiste omandamisel.

Urija jaoks ootuspärane oli kahe grupi vanemate erinev nägemus vaadeldava perioodi jooksul võõrkeeleõppes toimunud muudatustest, kui esimese grupi laste vanemad kirjeldasid õppeaine muutunud sisu ja mahtu, teise grupi vanemad tõid peamiselt välja uue õpetaja või keelerühma liikmete vaheldumise. Oluline erinevus ilmnes kahe grupi vanemate hinnangutes muutuste mõjule. Teise grupi vanemad hindasid muutuste mõju positiivsemaks kui esimese grupi vanemad.

Mõlema grupi laste vanemate hinnangul tulid lapsed hästi toime teadmiste rakendamisega samal ajal kui teadmiste omandamise juures märkasid vanemad raskusi. Selle tulemuse ühe võimaliku põhjusena toob autor välja asjaolu, et lastel on teise küsitluse toimumise ajal pooleli kolmas võõrkeele õppimise aasta. Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) on öeldud, et teise kooliastme jooksul suurenevad ühelt poolt õppemahud, teiselt poolt hakatakse suuliste osaoskuste kõrval järjest rohkem tähelepanu pöörama ka lugemis- ja kirjutamisoskusele. Seega saab vanemate poolt märgatud raskusi teadmiste omandamise juures seletada suurenenud õppemahuga. Kuna aga laste võõrkeeleoskuse tase on eelduste kohaselt praeguseks märgatavalt kõrgem kui esimese küsitluse toimumise ajal, ei valmista tegevused, mis koondusid teadmiste rakendamise kategooriasse, lastele enam sarnaseid probleeme nagu varem. Seda arengut ei saa aga seostada õppekorralduses läbiviidud muudatustega ning seega pole see leid töö eesmärkidest tulenevalt oluline.

Jälgides muutusi vanemate hinnangutes tunnitegevuste esinemissagedustele ja nende lastele meeldivusele (vt tabelid 3 ja 4), ei ole teise küsitluse kahte gruppi võrreldud, kuna töö eesmärgiks oli selgitada välja muudatustest õppekorralduses tingitud võimaliku arengud vanemate hinnangutes võõrkeeleõppele. Võrreldes 2. ja 4. klassi küsitluste samu andmeid, on toimunud väikesed muudatused nii tegevuste sageduse kui ka meeldivuse pingeridades, kuid samaks on jäänud tendents, et vanemate hinnangul lastele meeldivamad tegevused asuvad sagedustabeli lõpus, sagedustabeli tipus on valdavalt lastele ebameeldivamad tegevused.

Oluliseks loeb töö autor tulemust (vt tabel 5), millest selgus, et teise küsitluse esimese grupi nii vanema kui vanema hinnangul lapse rahulolu võõrkeele jooksvate ja kokkuvõtivate hinnetega oli vaadeldava perioodi jooksul märgatavalt vähenenud. Samade tulemuste põhjal ei saa väita, et teise küsitluse teise grupi vanemate rahulolu võõrkeele jooksvate ja kokkuvõtivate hinnetega oleks samal perioodil suurenenud. Nentida saab aga, et selle grupi laste vanemate rahulolu võõrkeele jooksvate ja kokkuvõtivate hinnetega, erinevalt teise küsitluse esimesest grupist, vaadeldava perioodi jooksul ei vähenenud. Samas ei ole nendele andmetele toetudes

võimalik leida seost võõrkeele õppekorralduses läbiviidud muudatustega, sest hinnangud muutusid selle grupi laste vanematel, kelle õppekorraldust ei muudetud.

Kokkuvõtteks võib öelda, et töö eesmärk välja selgitada, kuivõrd kooli ja kodu koostöös läbiviidud muudatused võõrkeeleõppe korralduses muudavad vanemate hinnanguid võõrkeeleõppele, sai osaliselt täidetud. Uurimisküsimuste vastustest selgusid mitmed muutused vanemate hinnangutes võõrkeeleõppele vaadeldava perioodi jooksul. Kogutud andmed ei võimalda üheselt seostada muutusi vanemate hinnangutes võõrkeeleõppele vaadeldava perioodi jooksul kooli ja kodu koostöös läbiviidud võõrkeele õppekorralduse muudatustega. Kuigi muudatustes osalenud laste vanemad hindasid muudatuste mõju ülejäänud vanematest positiivsemaks, ei saa valimi väiksuse tõttu üldistusi teha.

Piirangud ja soovitused edaspidiseks uurimiseks

Magistritöös leidis mitmeid piiranguid. Peamise kitsaskohana toob autor välja asjaolu, et töö on tehtud ühe kooli põhjal ning see ei võimalda tulemusi üldistada. Küsitluste läbiviimiseks kasutatud paberankeetide asemel soovitaks uurija kasutada veebipõhist ankeeti, mis välistaks suure paberikulu ning ära jääks ka andmete sisestamine. Veel toob uurija piiranguna välja uurija liigse seotuse uuritava probleemiga. See põhjustas eetiliselt keerulisi valikuid eeskätt autorile endale, kuna olles samaaegselt ühe uuringus osaleva rühma võõrkeeleõpetaja ning teiste võõrkeeleõpetajate kolleeg, oli vaja lahus hoida töö õpetajana ja töö uurijana. Samuti põhjustas uurija liigne seotus probleeme vanematega, kes võisid tunda ebakindlust avaldamaks oma hinnanguid võõrkeeleõpetuse kohta oma lapse võõrkeeleõpetajale. Sellel põhjusel koostas uurija nimetatud rühma vanematele eraldi kirja, kus korraldi uuesti üle uurija põhimõte, et isegi seotuse korral uuritavatega ei põhjusta vanemate loodetavasti avameelsed vastused nende lastele mingeid negatiivseid tagajärgi.

Kuigi konkreetse töö tulemuste edasine kasutamine on töö eesmärgi aluseks olnud probleemi kitsa spetsiifika tõttu keeruline, on õpilaste erinevatel põhjustel tasemerühmadesse jagamise ning vanemate kooli tegevustesse kaasamise tendents kasvamas. Seega võiks edaspidi uurida, millist koostööd vanemate suurem kaasamine ning õppetöö diferentseerimine lapse õppetulemustele ning lapse ja vanema rahulolule avaldavad.

Tänu sõnad

Töö autor on toetuse ja mõistva suhtumise eest tänulik perele, sõpradele, töökaaslastele ning õpilastele. Samuti tänab töö autor Kristel Ruutmetsa ning uuringus osalenud lapsevanemaid.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud, lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

..... (allkiri)

..... (kuupäev)

Kasutatud kirjandus

- Ainekavad (2016). Külastatud aadressil <http://www.hansa.tartu.ee/opetoo/ainekavad.html>
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide*. Essex: Pearson Education Limited.
- Bruin, M. (2017). Parental Involvement in Children's Learning: The Case of Cochlear Implantation – Parents as Educators. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Cameron, L. (2001). Children learning a foreign language. *Teaching Languages to Young Learners (pp 1-20)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Collier, M., Keefe, E., B., & Hirrel, L., A. (2015). Preparing Special Education Teachers to Collaborate With Families. *School Community Journal*, 25(1), 117-135.
- Cook, V. (Toim). (2002). *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd
- Dunn, O. (2012). *Introducing English to Young Children*. Glasgow: North Star ELT.
- Dusi, P. (2012). The Family-School Relationship in Europe: A research Review. *Centre for Educational Policy Studies Journal*, 2(1), 13-33.
- Eesti võõrkeelte strateegia 2009-2015. (2009) Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/voorkeelte_strateegia.pdf
- Epstein, J., L. (2009). *School, Family and Community Partnerships*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Echaune, M., Ndiku, J., M., & Sang, A. (2015). Parental Involvement in Homework and Primary School Academic Performance in Kenya. *Journal of Education and Practice*, 6(9), 46-53.
- Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine (2007). Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/euroopa_keeleeõppe_raamdokument.pdf
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Pearson Education Limited.
- Hausenberg, A.-R., Kikerpill, T., Rõigas, M., & Türk, Ü. (2004). Keeleoskuse mõõtmine. Käsiraamat. Tallinn: TEA
- Hausenberg, A.-R., Krall, I. *Keeleoskuse arendamine keeletundides*. Külastatud aadressil http://oppekava.innove.ee/wp-content/uploads/sites/6/2016/10/Keeleoskuse_arendamine_ainetundides.pdf
- Hindamisjuhend (2016). Külastatud aadressil <http://www.hansa.tartu.ee/opetoo/oppekava2016.html#Hindamisjuhend>

- Kaivapalu, A., Martin, M. (2010). *Mis on võõrkeeleõpe ja kuidas võõrkeelt õpitakse*. Külastatud aadressil <https://oppekava.innove.ee/mis-on-voorkeeleeope-ja-kuidas-voorkeelt-opitakse/>
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kingisepp, L., Sõrmus, E. (2000). *Ülevaade võõrkeeleõppe meetoditest*. Tallinn: TEA.
- Kriips, H. (2010). Õpetaja suhtlemine. *Konfliktidest ja suhtlemisostkustest õpetamisel ja juhtimisel* (231-309). Tartu: Atlex.
- Kruse, M. (2014). Võõrkeeleõpe kui sünergiline protsess. Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri, 5-3, 37-56.
- Laheand, M. (2010). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Sulesepp.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching (2nd edition)*. Oxford: Oxford University Press.
- Linn, A. (2015). Series Preface. S. Dimova, A. K. Hultgren, & C. Jensen (Eds.), *English-Medium Instruction in European Higher Education. Language and Social Life*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Lukk, K. (2008). *Kodu ja kooli koostöö struktuuraalsest, funktsionaalsest ning sotsiaalsest aspektist*. Publitseerimata doktoriväitekirj. Tallinna Ülikool.
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016). A Meta-Analysis of the Relationship Between Learning Outcomes and Parent Involvement During Early Childhood Education and Early Elementary Education. *Educational Psychology Review*, 28, (771-801).
- McLaughlin, B. (1978). *Second-Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Melitz, J. (2015). *English as a Global Language*. Külastatud aadressil http://repo.sire.ac.uk/bitstream/handle/10943/656/SIRE_DP_2015_61.pdf?sequence=1
- Oga-Baldwin, W. L. Q., Nakata, Y., Parker, P., & Ryan, R. M. (2017). Motivating young language learners: A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 150-150
- Phillipson, R. (2015). English as threat or opportunity in European higher education. S. Dimova, A. K. Hultgren, & C. Jensen (Eds.), *English-Medium Instruction in European Higher Education. Language and Social Life* (pp. 19-42). Berlin: De Gruyter Mouton.

- Põhikooli riiklik õppekava* (2011). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>
- Ruutmets, K., & Saluveer, E. (2008). Võõrkeel. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 303-321). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Sarv, E.-S. (2008). *Õpetaja ja kool õpilase arengu toetajana*. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.
- Saville-Troike, M. (2006). Introducing Second Language Acquisition. *Introducing Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Soler-Carbonelli, J. (2015). Language policy in Estonian Higher Education: Internationalisation and the tension over English. S. Dimova, A. K. Hultgren, & C. Jensen (Eds.), *English-Medium Instruction in European Higher Education. Language and Social Life* (pp. 246-268). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Sormunen, M., Tossavainen, K., & Turunen, H. (2011). Home-School Collaboration in the View of Fourth Grade Pupils, Parents, Teachers, and Principals in the Finnish Education System. *The School Community Journal*. 21(2) 186-211).
- Tera, I. *Juhend õpetajale. Õppekomplekt I Love English 1*. Külastatud aadressil <http://www.studium.ee/kirjastus/files/juhendid/ILE-1-juhend-2014.pdf>
- Varblane, M. (2015). *English Teachers' Perceptions of the Implementation of the National Curriculum for Basic School in Viljandimaa*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Õpikute, töövihikute ja tööraamatute riiklikule õppekavale vastavuse kinnitamise tingimused ja kord ning nõuded õpikutele, töövihikutele, tööraamatutele ja muule õppekirjandusele* (2007). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12810749>
- Wanat, C., L. (2010). Challenges Balancing Collaboration and Independence in Home–School Relationships: Analysis of Parents' Perceptions in One District. *The School Community Journal*, 20(1).

Lisa 1. Esimene ankeet lapsevanematele

Lugupeetud lapsevanem!

Olen Tartu XXX Kooli inglise keele õpetaja Ene Punger. Lisaks õpetamisele lõpetan Tartu Ülikooli haridusteaduskonnas klassiõpetaja magistriõpet ning koostan oma magistritööd inglise keele õpetusest meie koolis. Oma töö käigus soovin uurida meie koolis inglise keele õppimist alustavate õpilaste vanemate ootusi inglise keele õpetusele ja saada ka tagasisidet õpilaste esimese õppeaasta kogemuste kohta. Käesoleva küsimustiku vastuseid kasutatakse ainult uurimistöö huvides ning kogutud informatsiooni kolmandatele osapooltele ei avaldata.

Loodan, et leiate aega täita alljärgnev küsimustik.

1. Millised olid Teie ootused oma lapse inglise keele õpetusele õppeaasta alguses?

.....
.....
.....
.....

2. Kuidas hindate tagantjärele oma lapse esimest inglise keele õppimise aastat?

.....
.....
.....
.....

3. Millega tuli Teie laps inglise keelt õppides Teie hinnangul hästi toime?

.....
.....
.....
.....

4. Mis valmistas Teie lapsele inglise keele õppimise juures raskusi?

.....
.....

-
-
5. Milliseid tegevusi Teie hinnangul inglise keele tundides kõige rohkem tehti? Palun järjestage tegevused (1. – kõige sagedasem jne). Kui teie hinnangul mõnda nendest tegevustest ei tehtud, jätke see valik märkimata.
- sõnade õppimine suuliselt
 - sõnade õppimine kirjalikult
 - töö õpikuülesannetega
 - töö töövihikuülesannetega
 - tekstide lugemine
 - salmide lugemine
 - laulmine
 - mängimine
 - kuulamisülesanded CD pealt
 - videomaterjalid
 - veel mõni tegevus
6. Millised neist Teie hinnangul Teie lapsele kõige rohkem meeldisid? Palun järjestage tegevused (1. – kõige meeldivam jne).
- sõnade õppimine suuliselt
 - sõnade õppimine kirjalikult
 - töö õpikuülesannetega
 - töö töövihikuülesannetega
 - tekstide lugemine
 - salmide lugemine
 - laulmine
 - mängimine
 - kuulamisülesanded CD pealt
 - videomaterjalid
 - veel mõni tegevus
7. Kuidas olete rahul oma lapse inglise keele õpetajaga?
- väga rahul
 - pigem rahul
 - pigem mitte rahul
 - pole üldse rahul
 - ei oska öelda
8. Kuidas on Teie laps Teie hinnangul rahul oma inglise keele õpetajaga?
- väga rahul
 - pigem rahul
 - pigem mitte rahul
 - pole üldse rahul
 - ei oska öelda
9. Kas olete rahul oma lapse inglise keele õppematerjalidega?

10.

- väga rahul
- pigem rahul
- pigem mitte rahul
- pole üldse rahul
- ei oska öelda

11. Kas olete oma lapse inglise keele jooksvate hinnetega (jooksvalt õppetöö käigus saadavad hinded) rahul?

- väga rahul
- pigem rahul
- pigem mitte rahul
- pole üldse rahul
- ei oska öelda

12. Kas Teie hinnangul oli Teie laps oma jooksvate hinnetega rahul?

- väga rahul
- pigem rahul
- pigem mitte rahul
- pole üldse rahul
- ei oska öelda

13. Kas Teie hinnangul oli saadud hinne kooskõlas lapse poolt tehtud töö mahuga?

- nõus
- pigem nõus
- pigem mitte nõus
- üldse mitte nõus
- ei oska öelda

14. Kas olete oma lapse kokkuvõtivate hinnetega rahul?

- väga rahul
- pigem rahul
- pigem mitte rahul
- pole üldse rahul
- ei oska öelda

15. Kas Teie hinnangul oli Teie laps oma kokkuvõtivate hinnetega rahul?

- väga rahul
- pigem rahul
- pigem mitte rahul
- pole üldse rahul
- ei oska öelda

16. Kas Teie hinnangul oli Teie lapse kokkuvõttev hinne vastav Teie lapse arengule inglise keele tundides?

- nõus
- pigem nõus

-
- pigem mitte nõus
- üldse mitte nõus
- ei oska öelda

17. Kui seda küsimustikku täites tekkis Teil veel mõtteid Teie lapse inglise keele õppimise kohta, pange need palun siia kirja.

.....

.....

.....

.....

.....

Tänan, et leidsite aega vastamiseks.

Lisa 2. Teine ankeet lapsevanematele

Lugupeetud lapsevanem!

Olen Tartu XXX Kooli inglise keele õpetaja Ene Punger. Lisaks õpetamisele lõpetan Tartu Ülikooli sotsiaal- ja haridusteaduskonnas klassiõpetaja magistriõpet ning koostan oma magistritööd kooli ja kodu koostöö kohta inglise keele õpetamisel meie koolis. Oma töö esimeses etapis uurisin meie koolis inglise keele õppimist alustavate õpilaste vanemate ootusi inglise keele õpetusele ja tagasisidet õpilaste esimese õppeaasta kogemuste kohta. Teises etapis uurin samade vanemate ootusi ja hinnanguid inglise keele õppele peale kaheaastast inglise keele õppimist.

Loodan, et leiate aega täita alljärgnev küsimustik. Kinnitan, et küsimustikuga kogutud andmeid kasutatakse ainult teadustöö huvides.

1. Millised olid Teie ootused oma lapse inglise keele õpetusele käesoleva õppeaasta alguses?

.....

.....

.....

.....

2. Kuidas hindate tagantjärele oma lapse inglise keele õpet käesoleval ja möödunud õppeaastal?

.....

.....

.....

.....

.....

3. Kas märkasite selle ajal inglise keele õppe korralduses läbiviidud muutusi?

.....

.....

4. Kui vastasite eelmisele küsimusele jaatavalt, siis kirjeldage, milliseid muutusi märkasite?

.....

.....

.....

.....

5. Hinnake, millist mõju avaldasid läbiviidud muudatused Teie hinnangul Teie lapse inglise keele õppimisele?

.....

.....

.....

.....

.....

6. Millega tuli Teie laps 3. klassis ja 4. klassi 1. trimestril (käesoleval ja eelmisel õppeaastal) inglise keelt õppides Teie hinnangul hästi toime?

.....

.....

.....

.....

.....

7. Palun selgitage, mille põhjal Te seda väidate.

.....

.....

.....

8. Mis valmistas Teie lapsele käesoleval ja eelmisel õppeaastal inglise keele õppimise juures raskusi?

.....

.....

.....

.....

9. Palun selgitage, mille põhjal Te seda väidate.

.....

.....

.....

.....

Palun kasutage järgnevatele käesoleva ja eelmise aasta inglise keele tundide kohta käivatele väidetele vastamiseks all olevat skaalat ja tehke igas reas ring ümber Teile sobivale vastuse.

1 – väga sageli 2 – sageli 3 – mõnikord 4 – harva 5 – väga harva

10	Inglise keele tundides tegeleti suulise sõnade õppimisega.	1	2	3	4	5
11	Inglise keele tundides õpiti sõnu kirjalikult.	1	2	3	4	5
12	Inglise keele tundides tehti õpikuülesandeid.	1	2	3	4	5
13	Inglise keele tundides tehti töövihikuülesandeid.	1	2	3	4	5
14	Inglise keele tundides loeti tekste.	1	2	3	4	5
15	Inglise keele tundides jutustati tekste.	1	2	3	4	5
16	Inglise keele tundides loeti salme.	1	2	3	4	5
17	Inglise keele tundides lauldi.	1	2	3	4	5
18	Inglise keele tundides mängiti.	1	2	3	4	5
19	Inglise keele tundides tehti CD kuulamisülesandeid.	1	2	3	4	5
20	Inglise keele tundides vaadati videomaterjali.	1	2	3	4	5
21	Inglise keele tundides tehti arvutipõhiseid ülesandeid.	1	2	3	4	5
22	Minu lapsele meeldis suuliselt sõnu õppida.	1	2	3	4	5
23	Minu lapsele meeldis kirjalikult sõnu õppida.	1	2	3	4	5
24	Minu lapsele meeldisid õpikuülesanded.	1	2	3	4	5
25	Minu lapsele meeldisid töövihikuülesanded.	1	2	3	4	5
26	Min lapsele meeldis tekste lugeda.	1	2	3	4	5
27	Minu lapsele meeldis tekste jutustada.	1	2	3	4	5
28	Minu lapsele meeldis salme lugeda.	1	2	3	4	5
29	Minu lapsele meeldis laulda.	1	2	3	4	5
30	Minu lapsele meeldis mängida.	1	2	3	4	5
31	Minu lapsele meeldisid CD kuulamisülesanded.	1	2	3	4	5
32	Minu lapsele meeldis videomaterjale vaadata.	1	2	3	4	5
33	Minu lapsele meeldisid arvutipõhised ülesanded.	1	2	3	4	5
34	Olen rahul lapse praeguse inglise keele õpetajaga	1	2	3	4	5

1 – väga sageli 2 – sageli 3 – mõnikord 4 – harva 5 – väga harva

35	Minu hinnangul on minu laps rahul oma praeguse inglise keele õpetajaga.	1	2	3	4	5
36	Olen rahul oma lapse inglise keele õppematerjalidega.	1	2	3	4	5
37	Olen oma lapse jooksvate hinnetega rahul.	1	2	3	4	5
38	Minu hinnangul on minu laps oma jooksvate hinnetega rahul.	1	2	3	4	5
39	Olen rahul oma lapse kokkuvõtivate hinnetega.	1	2	3	4	5
40	Minu hinnangul on minu laps rahul oma kokkuvõtivate hinnetega.	1	2	3	4	5
41	Minu lapse kokkuvõtvad hinded on kooskõlas tehtud töö mahuga.	1	2	3	4	5
42	Minu lapse kokkuvõttev hinne on vastav lapse arengule inglise keeles.	1	2	3	4	5

43. Kui seda küsimustikku täites tekkis Teil veel mõtteid Teie lapse inglise keele õppimise kohta, pange need palun siia kirja.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Aitäh Teile!

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Ene Punger (sünnikuupäev: 04.11.1973),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

Ühe Tartu kooli lastevanemate ja õpetajate koostöö teise ja neljanda klassi laste inglise keele õpetamisel, mille juhendaja on Airi Niilo,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi Dspace-is ja lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi Dspace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 22.05.2017